

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
SYLVIE GÉLINAS-LAMY

DESCRIPTION D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES VÉCUS PAR DES STAGIAIRES ET
INFLUENCE DU DEGRÉ DE MOTIVATION POTENTIEL DES TÂCHES
D'APPRENTISSAGE SUR L'APPARITION DE COMPORTEMENTS
PERTURBATEURS D'ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

JUILLET 1996

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
SYLVIE GÉLINAS-LAMY

DESCRIPTION D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES VÉCUS PAR DES STAGIAIRES ET
INFLUENCE DU DEGRÉ DE MOTIVATION POTENTIEL DES TÂCHES
D'APPRENTISSAGE SUR L'APPARITION DE COMPORTEMENTS
PERTURBATEURS D'ÉLÈVES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

JUILLET 1996

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur les incidents disciplinaires vécus par les stagiaires et sur la relation susceptible d'exister entre le degré de motivation potentiel des activités d'apprentissage et la présence d'incidents disciplinaires pendant les cours d'éducation physique, enseignés par des stagiaires. Le premier volet décrit des incidents disciplinaires (comportements perturbateurs des élèves et réactions des stagiaires) vécus par des stagiaires. L'observation systématique de 32 séances (tests de fidélité inter-analyste, 82% et 92%), enseignées par trois stagiaires, à l'aide du système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) de Brunelle (1993), a permis d'identifier 1312 incidents disciplinaires, soit une moyenne de 41 incidents par séance d'enseignement de 50 minutes. Ces nombreux incidents regroupent 1609 comportements perturbateurs et 1975 réactions de stagiaires. Le tiers de ces comportements a généralement une faible influence sur le déroulement de la séance ($n = 583$). Tandis que la moitié des comportements répertoriés ($n = 831$) est susceptible de déranger les activités d'enseignement à court ou à moyen terme. Finalement, 12% ($n = 195$) des déviances observées dérangent grandement le cours au moment où ils surviennent. La répartition des réactions des stagiaires révèle que ceux-ci ont principalement recours à des comportements d'imposition (1064 soit 54% des réactions) pour réagir aux déviances des élèves. Ils préconisent également une approche permissive avec 737 (37%) réactions libertaires devant les comportements perturbateurs. Ils réagissent de manière interactive à seulement 174 (9%) reprises durant leurs périodes d'enseignement. Les moments chauds de la séance où les stagiaires sont le plus souvent confrontés aux problèmes de discipline sont les éducatifs et jeux ($n = 429$, 37%), les explications ($n = 450$, 31%) et les transitions ($n = 315$, 23%).

Le deuxième volet de l'étude établit une relation entre le nombre et la nature des incidents disciplinaires et le niveau potentiel de motivation des activités d'apprentissage. Le système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP) (tests de

fidélité inter-analyste, 82% et 84%), a permis d'analyser 220 activités d'apprentissage. De ce total, 119 (54%) activités ont été qualifiées de non motivantes, 71 (32%) motivantes et seulement 30 (14%) situations d'apprentissage très motivantes. Il est fort révélateur de constater que la majorité des comportements perturbateurs d'élèves, soit 71%, surviennent au moment d'éducatifs et de jeux identifiés comme non motivants. Tandis que 26% des comportements perturbateurs apparaissent durant les activités motivantes pour les élèves et seulement 3% durant les activités qualifiées de très motivantes. De plus, il est intéressant de noter que 80% des réactions des stagiaires, durant les incidents disciplinaires, surviennent lors des éducatifs et des jeux qualifiés de non motivants.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la réussite de cette étude.

Je tiens à remercier très spécialement monsieur Jean-Pierre Brunelle, professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son sens de la planification, sa capacité à aider les autres, sa conscience professionnelle et son grand dynamisme sont de grandes qualités qui font de lui un directeur exceptionnel. Le chemin qui mène à la réussite d'un travail aussi exigeant n'aurait pu se faire sans sa présence attentive et généreuse. Monsieur Brunelle est certes la personne qui a le plus contribué à ma formation de chercheuse et une bonne partie du crédit accordé à ce mémoire lui revient de droit.

Je remercie également monsieur Jean Brunelle, professeur au Département d'éducation physique de l'Université Laval, qui n'a pas hésité à utiliser sa grande expertise pour orienter et recadrer périodiquement le cheminement de cette recherche.

Merci à monsieur Jocelyn Gagnon, professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses conseils judicieux et ses remarques très à propos.

J'aimerais souligner la contribution de Stéphanie Cousin, Stéphan Dostie et Sébastien Côté, des collègues étudiants, qui m'ont assisté lors de l'analyse des données.

En terminant, je voudrais remercier très sincèrement les stagiaires ainsi que leur maître de stages qui m'ont permis d'observer leur enseignement afin de réaliser cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

| | Page |
|---|------|
| RÉSUMÉ..... | i |
| REMERCIEMENTS..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | viii |
| LISTE DES FIGURES..... | ix |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 1 |
| Discipline: une variable préoccupante | 1 |
| Façon concrète d’aborder la discipline..... | 2 |
| Question d’étude..... | 3 |
| Cadre de référence de l’étude | 4 |
| Utilités de l’étude | 5 |
| Limite de l’étude..... | 5 |
| CHAPITRE II | |
| MÉTHODOLOGIE | 6 |
| Contexte et participants | 6 |
| Déroulement des stages..... | 6 |
| Instruments d’observation..... | 7 |
| Système d’observation des incidents disciplinaires (SOID) | 7 |
| Notion d’incident disciplinaire..... | 7 |
| Composantes du SOID | 8 |
| Comportements perturbateurs | 8 |
| Réactions des stagiaires | 8 |
| Modalité de codage..... | 10 |
| Prélèvement de données..... | 11 |

| | |
|--|----|
| Codage des cinq composantes du SOID | 11 |
| Exemple en guise d'illustration du codage..... | 11 |
| Qualités métrologiques..... | 13 |
| Système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP)..... | 13 |
| Entrée des contenus pour prévenir les comportements perturbateurs | 13 |
| Composantes du système d'analyse des activités d'apprentissage et leurs modalités de codage..... | 14 |
| Exemple en guise d'illustration | 15 |
| Qualités métrologiques du système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP) | 17 |
| Système d'analyse du temps d'apprentissage | 17 |
| CHAPITRE III | |
| RÉSULTATS ET DISCUSSION..... | 19 |
| Vue d'ensemble des incidents disciplinaires vécus par les stagiaires..... | 19 |
| Comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires | 21 |
| Profil de la distribution des comportements perturbateurs et des réactions durant une séance type enseignée par un stagiaire..... | 23 |
| Distribution des incidents disciplinaires durant les différents moments de la séance..... | 26 |
| Explications..... | 27 |
| Consignes pour organiser le groupe | 27 |
| Consignes pour réaliser la tâche | 28 |
| Comment communiquer de façon stimulante?..... | 29 |
| Penser à présenter la tâche | 30 |
| Donner des explications significatives..... | 30 |
| Penser à "lancer la tâche" en stimulant | 31 |
| S'appliquer à faire une rétroaction spécifique à la stratégie d'enseignement et à la tâche | 32 |
| Transitions..... | 33 |

| | |
|---|----|
| Éducatifs et jeux..... | 33 |
| Temps d'apprentissage | 34 |
| Répartition des incidents disciplinaires selon le degré potentiel des éducatifs et des jeux..... | 35 |
| Scénarios transcendés dans l'enseignement de l'éducation physique..... | 40 |
| "Moi j'enseigne, donc ils apprennent!" | 40 |
| "Je ne veux plus de problèmes, donc j'achète la paix" | 40 |
| "Si je te laisse jouer, peux-tu me laisser t'enseigner"..... | 41 |
| Comment transcender ces scénarios?..... | 41 |
| À la recherche d'une solution | 41 |
| Choisir son axe..... | 42 |
| Adapter la matière..... | 42 |
| Dépasser le stage où j'enseigne en fonction de moi..... | 42 |
| Type de stagiaires généralement intéressés par la didactisation des contenus de cours..... | 43 |
| Stagiaires motivés à motiver..... | 43 |
| Stagiaires qui croient dans l'éducabilité des jeunes et dans leur acte d'enseignement | 43 |
| Didactisation des contenus de cours particulièrement indispensables en éducation physique scolaire | 43 |
| Contribution du cours obligatoire | 43 |
| Savoir changer en force les faiblesses apparentes du cours obligatoire en éducation physique..... | 43 |
| Comment didactiser un contenu de cours? | 44 |
| Avoir une idée claire de la notion de motivation..... | 44 |
| Identifier les besoins à satisfaire chez les jeunes | 44 |
| Orienter les activités vers un but à atteindre..... | 46 |
| Créer des tâches motivantes et les communiquer de façon stimulante. Comment rendre les tâches motivantes? | 46 |

| | |
|---|----|
| Répartition des incidents disciplinaires selon le degré potentiel des séances enseignés par des stagiaires | 47 |
| Conclusion..... | 49 |
| RÉFÉRENCES | 51 |
| ANNEXES | |
| A. SYSTÈME D'OBSERVATION SYSTÈME D'OBSERVATION (SOID) | 53 |
| B. Système d'appréciation de la motivation en éducation physique (SAMPEP) | 84 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableaux | Pages |
|--|-------|
| 1. Fréquence et pourcentage des niveaux de comportements perturbateurs et des comportements les plus fréquents apparus durant les 32 séances analysées | 20 |
| 2. Fréquence et pourcentage des catégories de réactions de stagiaires et des réactions les plus fréquentes observées durant les 32 séances analysées | 21 |
| 3. Niveau de comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires et comportements les plus fréquents | 22 |
| 4. Répartition de la fréquence des comportements perturbateurs d'élèves et des réactions des stagiaires les plus fréquentes composant les 46 incidents disciplinaires survenant en moyenne par cours..... | 25 |
| 5. Fréquence totale et moyenne d'apparition des incidents disciplinaires observés selon les différents moments d'une séance d'enseignement de stagiaires | 26 |
| 6. Niveau moyen de réduction du temps d'apprentissage observé durant les 32 séances enseignées par les trois stagiaires: effet entonnoir | 34 |
| 7. Répartition des comportements perturbateurs les plus fréquents, survenus lors des 220 éducatifs et des jeux observés et distribués, selon le degré potentiel de motivation | 37 |
| 8. Répartition des réactions de stagiaires les plus fréquentes, survenues lors d'éducatifs et de jeux, selon le degré potentiel de motivation de ces éducatifs et jeux..... | 38 |
| 9. Répartition des comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires les plus fréquents, survenus lors des 220 éducatifs et des jeux observés et distribués, selon le degré potentiel de motivation | 39 |
| 10. Structuration des besoins exploitables en éducation physique (tiré de Florence, 1986, p. 32) | 45 |
| 11. Répartition des incidents disciplinaires selon le degré potentiel de motivation des séances enseignées par les stagiaires | 48 |

LISTE DES FIGURES

| Figures | Pages |
|---|-------|
| 1. Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID)..... | 9 |
| 2. Fiche d'évaluation des éducatifs enseignés par les stagiaires en termes de potentiel de motivation, de réussite et d'engagement moteur | 16 |
| 3. Fiche d'inscription de la durée des moments de la leçon | 18 |

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Discipline: une variable préoccupante

L'indiscipline en classe est une préoccupation présente et associée au stress des enseignants (Blase 1985; Brenner, Sorbom et Wallius 1985; Côté, 1991; Hébert, 1991; Payne et Furnham 1987) et à l'apprentissage des élèves (Bedwell, Hunt, Touzel et Wiseman, 1991; Reynolds, 1992). Des résultats de recherches sur ce sujet démontrent que les enseignants en éducation physique sont également affectés par la gestion et la prévention de l'indiscipline (Bain 1990; McBride, Boggess, et Griffey, 1985; Piéron et Émonts 1988; Kennedy, 1980; Corriveau, Lirette et Laurencelle, 1991). Dans ce sens il va sans dire que la situation inquiète au plus haut point les stagiaires qui doivent prendre en charge les classes des enseignants réguliers (Brunelle 1993; Fernandez-Balboa 1990; Fortier et Desrosiers, 1991; Boggess, McBride et Griffey, 1985).

En fait, lorsqu'un enseignant motivé se retrouve face à un groupe d'élèves qui n'ont pas le désir d'apprendre et qui le manifestent de manière provocante, il est envahi par un tel sentiment d'impuissance que la complexité du problème lui apparaît sans issue positive. Que penser maintenant du stagiaire, cet enseignant en devenir, qui se présente rempli d'idéal devant ces mêmes élèves; pour lui c'est le choc du rêve déchu, jumelé au sentiment d'incapacité à renverser la situation des élèves qui ne veulent "rien savoir" (Méard, 1995).

Dans ce contexte, comment "être génial" ou être motivé à motiver les élèves (Florence, 1986)? Notre démarche s'inscrit dans le courant pédagogique s'intéressant, par la mise en place de stratégies préventives, au développement de l'autonomie de l'élève face à la discipline dans la classe (Méard, 1995).

Façon concrète d'aborder la discipline

D'une façon générale, cette étude porte sur l'incidence susceptible d'exister entre le degré de motivation potentiel des activités d'apprentissage et la présence d'incidents disciplinaires pendant des cours d'éducation physique enseignés par des stagiaires.

Une analyse des 120 témoignages, puisés dans des revues professionnelles de 1980 à 1995, a permis à Méard (1995) de regrouper sous six "entrées" ou "familles de solutions" les moyens privilégiés, par les éducateurs physiques, pour améliorer l'autonomie des élèves. Selon lui, «...sur le terrain, dans l'intervention ...rien ne ressemble plus à un élève autonome qu'un élève motivé...». Néanmoins, cet auteur ajoute que «pour éviter les confusions, nous retiendrons que la motivation est une condition de l'autonomie...».

Voici la liste des six solutions qui ont émergé de l'analyse des témoignages d'éducateurs physiques.

La première solution, l'entrée par le "support", est fort simple. L'activité choisie doit être attrayante au point que les élèves aient le goût de s'y engager. En fait, le choix de l'activité influence, au départ, le goût de participer.

La deuxième solution est l'entrée par les "contenus". Il s'agit ici, de l'entrée qui est la plus directe vers l'autonomie. L'hypothèse des praticiens veut que l'élève, mis en rapport avec un contenu qui a du sens, confronté à des problèmes dont l'atteinte des solutions mobilise ses ressources et rencontre ses attentes, s'impliquera dans l'activité d'apprentissage de façon autonome.

La troisième solution, répertoriée par Méard, est l'entrée par "l'évaluation". L'élève prend conscience de son évolution lorsque les processus d'évaluation lui permettent d'identifier les apprentissages qu'il a réalisés. C'est à ce moment que le processus

d'évaluation développe une meilleure attitude des élèves et les incite à s'engager dans le processus d'apprentissage.

La quatrième solution est l'entrée par les "procédures". Les enseignants mentionnent que la façon dont l'information est transmise aux élèves s'avère importante pour stimuler la réussite des élèves. L'utilisation de médias, d'affiches et de tableaux représente un atout pour éveiller l'intérêt des élèves.

La cinquième solution est l'entrée par les "formes de groupement". Les modes d'organisation choisis pour faire fonctionner le groupe-classe influencent directement le taux d'engagement moteur des élèves. Un mode d'organisation efficace augmente le temps de pratique des élèves et diminue les temps d'attente et d'organisation. En conséquence, les élèves se démobilisent facilement lorsqu'ils sont en attente.

La sixième solution est l'entrée par le type "d'intervention magistrale". Les élèves s'attendent à ce que le professeur les rassemble, développe des concepts utiles et relance l'activité. Une procédure magistrale claire et précise favorise une meilleure implication des élèves.

Question d'étude

C'est dans l'entrée par les contenus que se retrouve l'hypothèse sur laquelle repose la question de notre étude: «...l'élève mis en rapport avec un contenu qui a du sens, confronté à des problèmes dont l'atteinte des solutions mobilise ses ressources et rencontre ses attentes, s'impliquera dans l'activité d'apprentissage de façon autonome». Tout en étant conscients que le stagiaire joue souvent simultanément sur plusieurs registres pour modifier l'attitude des élèves, nous nous sommes demandé jusqu'à quel point le degré de motivation potentiel des contenus des cours d'éducation physique, enseignés par des stagiaires, peut influencer la motivation des élèves. Pour répondre à cette question, nous

nous sommes appuyés sur le postulat suivant: «plus les activités d'apprentissage ont le potentiel de motiver les élèves moins ceux-ci adopteront de comportements perturbateurs».

Cadre de référence de l'étude

L'inventaire des témoignages recueillis par Méard ne nous a pas permis de trouver d'études qui, par l'observation systématique, auraient pu établir des adéquations existantes entre l'une ou l'autre des "entrées" et la motivation des élèves. Cette étude vise donc à mettre au point une méthodologie qui permet de vérifier, jusqu'à un certain point, les assertions des praticiens qui ont été recensées par Méard. De façon plus spécifique, elle cherche à répondre aux sept questions suivantes.

1. Quelles sont les composantes des incidents disciplinaires que vivent des stagiaires en terme de comportements perturbateurs d'élèves et de réactions à ceux-ci?
2. Quel est le profil de la distribution des comportements perturbateurs et des réactions de stagiaires durant une séance type qu'ils enseignent?
3. Quelle est la distribution des incidents disciplinaires durant les différents moments de la séance?
4. Quel est le temps d'apprentissage disponible aux élèves durant les cours enseignés par les stagiaires?
5. Quelle est la répartition des incidents disciplinaires selon le degré de motivation potentiel des séances enseignées par des stagiaires?
6. Existe-t-il un rapport entre le degré de motivation des activités d'apprentissage et la distribution des incidents disciplinaires durant les moments de la séance les plus perturbés?

7. Existe-t-il une relation entre le degré de motivation potentiel des activités d'apprentissage et nature des incidents disciplinaires (comportements perturbateurs d'élèves et réactions de stagiaires)?

Utilités de l'étude

Il convient d'essayer de donner le goût à des stagiaires de tenter "quelque chose" pour faire face à la réalité des élèves qui ne veulent "rien savoir". Il faut leur fournir des solutions qui leur paraissent palpables. Il faut donc repérer les conditions d'évolution des attitudes de leurs élèves dans le sens d'une plus grande autonomie, afin que certaines de ces conditions leur apparaissent concrètes et maîtrisables, même si les processus sous-jacents peuvent rester en grande partie mystérieux.

Limite de l'étude

Cette étude s'inscrit davantage dans le cadre d'un projet visant à mettre au point une méthodologie pour vérifier l'impact des contenus de cours, en éducation physique, sur la motivation des élèves. Le choix de s'en tenir à l'étude de 32 séances enseignées par 3 stagiaires qui ont eu à vivre 1312 incidents disciplinaires nous est apparu suffisant pour valider notre démarche méthodologique. Bien que les résultats obtenus soient des indicateurs intéressants de la réalité observée, il va s'en dire que d'autres études utilisant la même méthodologie s'avèrent indispensables pour faire état adéquatement de ce phénomène.

Le lecteur pourra prendre connaissance de la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de l'étude dans le prochain chapitre. Puis, il nous est apparu plus facilitant de présenter les résultats obtenus et les éléments de discussion dans ce même chapitre.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Contexte et participants

L'étude fut conduite avec un groupe de trois stagiaires inscrits au programme de baccalauréat en éducation physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les étudiants complètent leur quatrième ou leur cinquième session d'étude, d'un programme de six sessions. Ils en sont à leur première expérience d'enseignement en milieu scolaire.

Les stagiaires qui participent à l'étude sont sélectionnés sur une base volontaire parmi les étudiants inscrits au stage, selon la proximité de leur lieu de stage et l'accord de leur maître de stage.

Déroulement des stages

Les étudiants inscrits à ce programme à l'UQTR doivent réaliser deux stages: le premier stage compte 7 semaines (stage court) et le second s'effectue sur une période de 14 semaines (stage long). L'étudiant universitaire doit s'impliquer à raison de la demie tâche complète d'enseignement dans chaque stage. Les stagiaires de cette étude effectuent leur stage court au niveau primaire.

Le processus d'intégration du stagiaire aux activités d'enseignement se réalise en trois étapes: tout d'abord, la première semaine de stage est consacrée à l'observation de diverses variables du processus enseignement/apprentissage dans le contexte scolaire et des activités d'éducation physique que contiennent le programme d'enseignement du Ministère de l'éducation du Québec. Durant cette période, à l'aide de fiches d'observation, le stagiaire est à même d'identifier les façons que privilégie son maître de stage pour prévenir et gérer

des problèmes de discipline, pour favoriser l'apprentissage des élèves et pour utiliser des habiletés d'enseignement. Lors de la deuxième semaine, le stagiaire effectue du co-enseignement avec son maître de stage. Enfin, le stagiaire intervient seul avec son groupe-classe, sous la supervision de son maître de stage, lors des cinq dernières semaines.

Instruments d'observation

L'observation systématique des enregistrements magnétoscopiques des 32 séances d'enseignement des stagiaires a permis de répondre aux sept questions de l'étude. Trois instruments ont été utilisés pour recueillir les informations pertinentes: (a) le système d'observation des incidents disciplinaires (SOID) de Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk et Spallanzani, (1993), (b) le système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP) que nous avons mis au point et finalement, (c) une procédure pour déterminer le temps d'apprentissage offert aux élèves.

Système d'observation des incidents disciplinaires (SOID)

Le SOID, développé par Brunelle et al. (1993), est utilisé pour décrire le contenu des incidents disciplinaires que les stagiaires ont vécus durant leurs périodes d'enseignement (Annexe A).

Notion d'incident disciplinaire

La notion d'incident disciplinaire réfère à l'inobservance des règles de conduite et aux réactions du stagiaire à celles-ci. Un incident disciplinaire peut contenir un enchaînement de comportements perturbateurs d'élèves, suivi d'une ou plusieurs réactions du stagiaire. Ainsi, un comportement est considéré comme perturbateur lorsqu'il va à l'encontre des règles explicites ou implicites qui régissent la vie d'une classe.

Composantes du SOID

Comportements perturbateurs. L'examen de la fiche d'observation des incidents disciplinaires (Figure 1) montre que les comportements perturbateurs sont regroupés en trois niveaux. L'intensité des déviances des élèves est identifiée principalement en fonction de la violence manifestée. Le premier niveau regroupe cinq comportements: est distrait, bavarde, arrive en retard, pas de costume, quitte la salle. Certains de ces comportements (arrive en retard, pas de costume) sont généralement réglés par l'école, c'est-à-dire qu'ils font partie d'une procédure déjà établie, avec des règles et conséquences. Toutefois, la récurrence des comportements de ce premier niveau peut mener à des situations difficiles à gérer pour l'enseignant en formation initiale. Pour leur part, les huit comportements de deuxième niveau (fait le clown, se chamaille, harcèle, fait du bruit, déforme l'activité, enfreint volontairement les règles de jeux, arrête de pratiquer et résiste à une consigne) sont susceptibles de déranger la classe à court ou à moyen terme. Les autres, ceux de troisième niveau (critique, s'en prend au matériel, agresse, se conduit dangereusement, est grossier, ridiculise, défie l'enseignant), peuvent être qualifiés de comportements "incendiaires" par leur niveau de violence élevé. Ceux-ci bouleversent effectivement le bon déroulement de la classe au moment où ils surviennent.

Réactions des stagiaires. Lorsque l'observateur relève un comportement perturbateur, il doit également identifier la réaction du stagiaire à ce dernier. Il répertorie dans l'ordre d'apparition chacune des réactions de l'intervenant, se référant à la liste des 12 réactions qui figurent sur la fiche d'observation (Figure 1).

Figure 1. Système d'observation des incidents disciplinaires.

| FICHE D'OBSERVATION D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES © GRIAP 1994 | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|--|---|----|------------------------|------------------|----------------------------|--------|-------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------|-----|
| Moment de la leçon | | Nombre | Comportements perturbateurs des élèves et réactions de l'enseignant | | | | Durée | Effets | | Source de l'incident | | | |
| Avant le cours | Av | Élèves présentant le comportement perturbateur | <u>Niveau 1</u> | | <u>Niveau 3</u> | | <u>Comp. d'imposition</u> | | en secondes | Chang: C - Non Chang: NC | Cours inter.: I - Non inter.: NI | L'activité | Ac |
| Introduction | Int | | Est distrait | ED | Critique | C | Dicte un comp. | Dc | | | | La procédure | Pr |
| Échauffement | Éch | | Bavarde | Ba | S'en prend au matériel | Mat | Réprimande | Ré | | | | Le mode d'org. | Mo |
| Explication | Ex | | Arrive en retard | Ar | Agresse | Agr | Établit une cons. | Ec | | | | L'enseignant | Ens |
| Transition | Tr | | Pas de costume | Pc | Se cond. dang. | Cd | <u>Comp. permissifs</u> | | | | | Les élèves | El |
| Éducatif | Éd | | Quitte la salle | Qs | Est grossier | Eg | Fait un rappel | Fr | | | | Être hors plateau | Hp |
| Jeu | J | | | | Ridiculise | Ri | Ignore | Ig | | | | L'horaire | H |
| Retour au calme | RCa | | <u>Niveau 2</u> | | Défie l'ens. | Déf | <u>Comp. d'affirmation</u> | | | | | | |
| Conclusion | Co | | Fait le clown | Fc | | | Applique une cons. | Ac | | | | | |
| Après le cours | Ap | | Se chamaille | Sc | | | Donne la raison | Dr | | | | | |
| | | | Harcèle | Ha | | | <u>Comp. d'ouverture</u> | | | | | | |
| | | | Fait du bruit | Fb | | | Décrit le comp. | Dé | | | | | |
| | | | Déforme l'act. | Da | | | Exp. les sent. | Es | | | | | |
| | | Enf.-vol. règles | Er | | | Recon. les sent. | Rs | | | | | | |
| | | Arrête de prat. | Ap | | | Susc. un arr. | Sa | | | | | | |
| | | Résiste à cons. | Rc | | | Encourage | En | | | | | | |
| ed | | 11 | AP, BA, QS/Ig; Sc/Dc, éc | | | | 35 | NC | NI | | | | |
| ed | | 27 | Da, Ap, Ba/Ig | | | | 6:10 | NC | NI | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

Nom _____ Date _____ Heure du cours _____ École _____

Nombre d'élèves _____ Niveau scolaire _____ Sexe du groupe _____ Activité enseignée _____

Les pédagogies normative, libertaire et interactive (Artaud, 1989) ont servi à regrouper les types de réactions possibles du stagiaire. Le premier regroupement comprend les réactions de type d'imposition (dicte le comportement, réprimande, établit une conséquence sur le champ). Associées à la pédagogie normative, ces réactions sont caractérisées par des comportements d'imposition du stagiaire où les élèves sont amenés à exécuter des ordres qui sont transmis de façon autoritaire et sans droit de recours. À l'inverse, le deuxième groupe de réactions, dit permissif (fait un rappel, ignore), laisse pratiquement les enfants à eux-mêmes. Ces types de réactions sont associés à la pédagogie libertaire. Enfin, les deux autres groupes de réactions sont associés à la pédagogie interactive. D'une part, le stagiaire qui utilise ce type de pédagogie exprime ses besoins en appliquant des sanctions en guise de conséquences aux manquements à des règles connues, mais non respectées par les élèves. Ces réactions sont appelées comportements d'affirmation (applique une conséquence, donne la raison). D'autre part, les réactions du stagiaire, qui sont caractérisées par une ouverture aux besoins des élèves, se manifestent par des possibilités que leur offre le stagiaire de décider par eux-mêmes, de s'exprimer, de négocier et de se prendre en main (décrit le comportement, exprime les sentiments, reconnaît les sentiments, suscite un arrangement, encourage).

Il va sans dire que l'observateur doit avoir en tête les différents comportements perturbateurs d'élèves et les réactions du stagiaire, de même que les abréviations qui leur correspondent, s'il veut coder efficacement les incidents disciplinaires.

Modalité de codage

Le SOID permet d'analyser les incidents disciplinaires à partir de catégories prédéterminées. Les interactions enseignant/élèves sont notées dans l'ordre de leur apparition naturelle pendant toute la durée de l'épisode disciplinaire.

L'observation des incidents disciplinaires, à l'aide du SOID, s'effectue en différé à partir d'enregistrements de leçons sur bande magnétoscopique.

Prélèvement de données. Le prélèvement de données, sur bande magnétoscopique, s'est réalisé durant les 5 semaines de prise en charge de l'enseignement des stagiaires. Un total de 32 séances de cours, enseignés par les stagiaires, ont été enregistrées. La prise vidéo débute à l'arrivée des élèves dans le gymnase et se termine lorsque tous les élèves ont quitté celui-ci. La caméra vidéo est installée à un endroit où il est possible d'avoir une bonne vue d'ensemble du gymnase. Les enregistrements se font toujours, dans la mesure du possible, au même endroit pour chaque séance.

Codage des cinq composantes du SOID. Pour décrire un incident disciplinaire, l'observateur prend d'abord connaissance de cet incident en entier avant de le coder. Puis, il le transcrit sur la fiche de la façon suivante (Figure 1): dans un premier temps, il note le moment de la leçon pendant lequel l'incident est survenu (première composante du SOID). Il indique ensuite le nombre d'élèves impliqués dans l'incident (deuxième composante du SOID). En troisième lieu, il reconstruit l'incident en examinant la liste des comportements perturbateurs et des réactions du stagiaire et relate le déroulement de cette interaction en utilisant les abréviations concernées (troisième composante du SOID). L'observateur note par la suite, la durée de l'épisode de l'incident disciplinaire (quatrième composante du SOID) et les effets de la réaction, en terme de changements, sur le comportement perturbateur et sur la continuité du cours (cinquième composante du SOID).

Exemple en guise d'illustration du codage. Voici un exemple qui illustre les modalités du codage propre au SOID.

Le stagiaire qui intervient auprès d'un groupe de 28 élèves de quatrième année, souhaite que ceux-ci traversent une poutre en marchant de l'avant, sans tomber, d'ici la fin

de la séance. Le premier éducatif consiste pour les élèves, à marcher sur les lignes au sol du gymnase, sans faire de pas à côté de celles-ci. Cet éducatif débute à 3 minutes 10 secondes de la leçon. Au bout de 2 minutes, la majorité des élèves réussissent parfaitement l'éducatif. À ce moment, un petit groupe de 6 élèves s'arrête et bavarde, 3 autres élèves se chamaillent et 2 autres vont boire de l'eau en dehors du gymnase. À 6 minutes 25 secondes, le stagiaire intervient en demandant aux 3 élèves qui se chamaillent d'arrêter immédiatement, sinon c'est chez le directeur qu'ils termineront le reste de la séance. Par la suite, le stagiaire regarde le reste du groupe d'un air découragé et continue d'aider un élève qui n'arrive pas à réussir la tâche. Vers la fin de l'éducatif (9 minutes 52 secondes), une dizaine d'élèves courent partout dans le gymnase. Le reste des élèves sont assis ou couchés sur le sol et bavardent. À 10 minutes 30 secondes, le stagiaire rassemble son groupe et explique l'éducatif suivant.

Après avoir pris connaissance de cet incident, l'observateur inscrit sur sa fiche les annotations suivantes pour coder les comportements perturbateurs d'élève et les réactions de la part du stagiaire (Figure 1):

Pendant un éducatif (ED est inscrit dans la colonne du moment de la leçon), la majorité des élèves réussissent parfaitement la tâche. Après 2 minutes de pratique appliquée, un petit groupe de 6 élèves s'arrêtent (AP) et bavardent (Ba), 3 autres élèves se chamaillent (SC) et 2 autres vont boire de l'eau, en dehors du gymnase (QS). Le stagiaire intervient en demandant aux 3 élèves qui se chamaillent, d'arrêter immédiatement (DC), sinon c'est chez le directeur qu'ils termineront le reste de la séance (EC). Par la suite, le stagiaire regarde le reste du groupe d'un air découragé et les laisse faire (Ig). Il continue d'aider un élève qui n'arrive pas à réussir la tâche. Vers la fin de l'éducatif, 10 minutes plus tard, une dizaine d'élèves courent partout dans le gymnase (DA). Le reste des élèves sont assis ou couchés sur le sol (AP) et bavardent (Ba). Le stagiaire les regarde sans intervenir (Ig). Puis il les rassemble pour expliquer l'éducatif suivant.

Quand l'observateur reconstruit l'incident disciplinaire, il sépare le comportement perturbateur de la réaction par une barre «/», et il sépare deux séquences de comportements perturbateurs et de réactions par un point virgule «;». S'il y a plusieurs comportements perturbateurs avant la réaction de l'enseignant, ceux-ci sont séparés par des virgules. Les autres modalités de codage sont indiquées à l'Annexe A.

Qualités métrologiques

Deux tests de fidélité inter-analystes ont été réalisés durant le déroulement du projet, pour s'assurer de la justesse des décisions des codeurs. Ainsi, au début et à mi-chemin de la période d'analyse des séances vidéo, les deux tests ont permis de déterminer que les codeurs avaient des pourcentages d'accord de 82% et 90% sur la nature des comportements perturbateurs des élèves et des réactions du stagiaire.

Système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP)

Entrée des contenus pour prévenir les comportements perturbateurs

Comme il fut signalé dans la problématique, le recours à des activités d'apprentissage motivantes constitue, selon des éducateurs physiques, une des plus puissantes "entrées" pour satisfaire des besoins fondamentaux ressentis par les élèves pendant les séances d'éducation physique. Les catégories du système d'analyse du niveau de motivation potentiel des éducatifs et des jeux sont tout d'abord inspirées des cinq critères identifiés par Florence (1986) comme étant des attributs que doivent contenir les activités d'apprentissage pour être motivantes pour les élèves.

Ainsi, les qualités de dynamisme, d'originalité, d'ouverture, de défi et de signification ont été retenues en tant qu'indicateurs du niveau de motivation potentiel des éducatifs ou des jeux présentés par les stagiaires lors des séances d'enseignement. À cet

effet, nous avons développé une fiche d'appréciation des éducatifs et des jeux proposés par le stagiaire (Figure 2). L'observation des contenus d'activités s'effectue en différé, à partir d'enregistrements de leçons sur bande vidéo.

Composantes du système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP) et leurs modalités de codage

La démarche à suivre pour déterminer le niveau de motivation potentiel des activités d'apprentissage nécessite que le codeur revisionne la tâche à plusieurs reprises. En premier lieu, l'observateur doit identifier la durée de l'activité d'apprentissage. Puis il doit qualifier le niveau de motivation potentiel de la tâche en se référant à cinq indicateurs.

1. Le dynamisme de la tâche correspond aux parties du corps impliquées dans l'action. La tâche motivante demande à l'élève de se mouvoir à travers plusieurs mouvements, où le corps est impliqué globalement.
2. L'originalité de la tâche est associée à l'étonnement, la curiosité de l'élève.
3. La charge de la tâche est représentée par le niveau de difficulté de la tâche. Cette difficulté doit être adaptée au niveau d'habileté des élèves.
4. L'ouverture de la tâche correspond au nombre de variations qu'elle permet. Les changements sont alors possibles pour l'élève, de façon à ce qu'il puisse adapter la tâche à son niveau d'habileté, à ses idées d'évolution.
5. Le sens de la tâche se manifeste par le lien entre l'objectif de la leçon et la tâche à exécuter.

Après observation, le codeur inscrit dans la colonne "motivation" (deuxième composante de la fiche) la cote correspondant au nombre de critères qu'il a dénombrés dans la réalisation de la tâche:

- la cote "1", signifiant que la tâche est peu motivante, présente 0 ou 1 critère;
- la cote "2", signifiant que la tâche est motivante, présente 2 ou 3 critères;
- la cote "3", signifiant que la tâche est très motivante, présente 4 ou 5 critères.

Par la suite, le codeur utilise la technique du balayage (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988) pour déterminer le nombre d'élèves qui réussissent la tâche (troisième composante de la fiche) et le nombre d'élèves qui participent activement à la tâche (quatrième composante de la fiche) durant les mêmes moments des activités de la séance.

Exemple en guise d'illustration du codage

L'exemple présenté précédemment avec le SOID se poursuit pour illustrer l'utilisation de la fiche d'appréciation des éducatifs et des jeux proposés par le stagiaire.

Après avoir bien pris connaissance de l'éducatif de la marche sur les lignes du sol au gymnase, l'observateur note les temps de début et de fin de l'éducatif dans la première colonne de la fiche (Figure 2). Ensuite, il caractérise le degré de motivation de la tâche en accordant la cote 1 car seul le cinquième critère, le sens de la tâche, est présent dans cet éducatif. En effet, le dynamisme de la tâche est faible. Le défi que présente la réussite de la tâche est pratiquement inexistant dans cet éducatif. La tâche est d'ailleurs trop facile pour le niveau d'habileté des élèves de ce groupe-classe puisqu'ils ont réussi celle-ci très rapidement et aisément. De plus, le stagiaire n'a pas précisé aux élèves qu'ils pouvaient apporter des variations à la tâche. Cet éducatif serait plutôt un exercice de support aux élèves qui ont beaucoup de difficultés à réussir la tâche de marcher à la poutre. Le codeur effectue, par la suite, des balayages à chaque minute et demie d'activité pour connaître le nombre d'élèves qui réussissent la tâche et le nombre d'élèves engagés dans celle-ci et il inscrit ces informations aux colonnes 3 et 4 de la fiche d'analyse.

| Durée (min/s) | Potentiel de motivation (1-2-3) | Réussite (nombre d'élèves) | Engagement moteur (nombre d'élèves) | Nom de l'éducatif |
|------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--|-----------------------------|
| 3:10 - 10:30 | 1 | 27/28, 27/28, 27/28, 27/28 | 28/28, 16/28, 11/28, 1/28 | équilibre sur les lignes |

Figure 2. Fiche d'évaluation des éducatifs enseignés par les stagiaires en termes de potentiel de motivation, de réussite et d'engagement moteur.

Qualités métrologiques du système d'analyse de la motivation potentielle en éducation physique (SAMPEP)

Deux tests de fidélité inter-analyste par consensus ont également été effectués en vue d'établir la crédibilité des décisions des codeurs. Ainsi, le codeur et l'expert ont obtenu 82% et 84% d'accord sur l'ensemble des décisions qui concernent le potentiel de motivation des activités d'apprentissage, les taux de réussite et d'engagement moteur des élèves. Ces tests ont été réalisés au début et à mi-chemin du processus d'analyse des séances d'enseignement des stagiaires.

Système d'analyse du temps d'apprentissage

La notion du temps d'apprentissage est primordiale dans l'enseignement de l'éducation physique car: «ce n'est pas ce que fait l'enseignant qui produit directement l'apprentissage mais bien ce que fait l'apprenant pendant les situations d'apprentissage qui lui sont offertes» (Tousignant et Brunelle, 1992). Le temps d'apprentissage est en fait la période de temps ou un élève est engagé avec succès dans la réalisation d'une tâche en relation avec l'objectif poursuivi. Mais au fait, combien de temps d'engagement moteur les stagiaires offrent-ils à leurs élèves?

La fiche de la durée des moments de la leçon permet de connaître la distribution du temps d'explication, d'organisation et de pratique des élèves. Pour ce faire, l'observateur note le temps de chaque moment qui survient durant la leçon, à partir d'enregistrements de leçons sur bande magnétoscopique (Figure 3). Dix moments de la leçon sont identifiés. Le codeur suit le déroulement de la séance en notant les temps de début et de fin des moments. Dans notre exemple, l'éducatif débute à 3 minutes 10 secondes et se termine à 10 minutes 30 secondes. Par la suite, la leçon s'enchaîne par un moment d'explication. L'observateur

note alors dans la troisième colonne, les temps de début et de fin de l'explication.

L'observateur procède de cette façon jusqu'à la fin de la leçon.²

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Total |
|-----|--------------|--------------|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| Av | | | | | | | | | | | | | | | |
| Int | 0:00 1:32 | | | | | | | | | | | | | | |
| Éch | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ex* | | 1:33 2:40 | | | | 10:45 16:11 | | | | 31:14 36:31 | | | | | |
| Tr | | | 2:41 3:09 | | 10:31 10:44 | | 16:12 18:43 | | 30:05 31:13 | | 36:32 38:10 | | 46:51 47:53 | | |
| Ed* | | | | 3:10 10:30 | | | | 18:44 30:04 | | | | 38:11 46:50 | | | |
| J* | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rca | | | | | | | | | | | | | | | |
| Co | | | | | | | | | | | | | | 47:54 49:18 | |
| Ap | | | | | | | | | | | | | | | |

*Les moments consacrés aux éducatifs et aux jeux font l'objet d'une évaluation en termes d'engagement moteur, de réussite et de potentiel de motivation (Tableau 1). Les moments consacrés aux explications (tâche et organisation) font l'objet d'une évaluation en termes de clarté, de concision, de qualité de démonstration, de raison d'être de l'activité et d'enthousiasme.

Figure 3. Fiche d'inscription de la durée des moments de la leçon.

² Les définitions des moments de la leçon sont placées en annexe B.

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Vue d'ensemble des incidents disciplinaires vécus par les stagiaires

L'analyse des données recueillies durant les 32 séances d'enseignement révèle que les trois stagiaires ont vécu 1312 incidents disciplinaires. Les résultats présentés au Tableau 1 font état de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs des élèves. Il est intéressant de constater que durant les 1312 incidents disciplinaires, les élèves ont adopté 1609 comportements perturbateurs. La plupart des comportements adoptés par les élèves, soit 51% (n = 831), sont susceptibles de déranger les activités d'enseignement à court ou à moyen terme (niveau 2). À titre d'exemple, les comportements "résiste à une consigne" (n=259, 16%), "déforme l'activité" (n = 185, 12%) et "arrête de pratiquer" (n = 110, 7%) sont les plus fréquents de ce niveau. Toujours en se référant aux résultats du Tableau 1, les comportements de premier niveau, qui ont généralement une faible influence sur le déroulement de la séance mais qui peuvent néanmoins déranger le stagiaire, représentent 37% (n = 583) des comportements perturbateurs répertoriés. Les comportements de ce niveau les plus rencontrés sont "bavarde" (n = 374, 23%) et "est distrait" (n = 201, 13%). Finalement, 12% (n = 195) des comportements perturbateurs observés dérangent effectivement le cours au moment où ils surviennent (niveau 3). Des comportements comme "critique" (n = 62, 4%), "s'en prend au matériel" (n = 48, 3%) et "se conduit dangereusement" (n = 24, 2%) sont représentatifs de ce troisième niveau de dérangement.

Tableau 1

Fréquence et pourcentage des niveaux de comportements perturbateurs et des comportements les plus fréquents apparus durant les 32 séances analysées

| Comportements perturbateurs | Fréquence des comportements | Pourcentage |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------|
| Niveau 1 | 583 | 37 |
| Bavarde (Ba) | 374 | 23 |
| Est distrait (ED) | 201 | 13 |
| Niveau 2 | 831 | 51 |
| Résiste à une consigne (RC) | 259 | 16 |
| Déforme l'activité(DA) | 185 | 12 |
| Arrête de pratiquer (AP) | 110 | 7 |
| Niveau 3 | 195 | 12 |
| Critique (C) | 62 | 4 |
| S'en prend au matériel (Mat) | 48 | 3 |
| Se conduit dangereusement (CD) | 24 | 2 |
| Total | 1609 | 100 |

Les résultats inscrits au Tableau 2 indiquent la fréquence des réactions des stagiaires aux comportements perturbateurs des élèves. Les stagiaires ont réagi à 1975 reprises à la suite des comportements perturbateurs d'élèves. La répartition des types de réactions des stagiaires révèlent que ceux-ci utilisent des comportements d'imposition dans une proportion de 54% (n = 1064). "Dicte le comportement" (n = 843, 43%) est la réaction d'imposition la plus utilisée. Elle est également la plus fréquente dans l'ensemble du

répertoire des réactions des stagiaires. Aussi étonnant que cela puisse paraître, les stagiaires ont des réactions de type permissif dans 37% (n = 737) des incidents disciplinaires. La réaction "ignore" (n = 600, 30%) est la plus employée par les stagiaires lorsqu'ils sont permissifs. Finalement, les stagiaires réagissent de manière interactive dans seulement 9% (n = 174) des cas. Les stagiaires "décrivent le comportement" (n = 32, 2%) principalement pour réagir de manière interactive.

Tableau 2

Fréquence et pourcentage des catégories de réactions de stagiaires
et des réactions les plus fréquentes observées durant les 32 séances analysées

| Réactions | Fréquence des réactions | Pourcentage |
|-----------------------------|-------------------------|-------------|
| Normative | 1064 | 54 |
| Dicte le comportement (DC) | 843 | 43 |
| Libertaire | 737 | 37 |
| Ignore (Ig) | 600 | 30 |
| Interactive | 174 | 9 |
| Décrit le comportement (Dé) | 32 | 2 |
| Total | 1975 | 100 |

Comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires

Lors de l'observation des données, 164 comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires, ont été analysés. Il est apparu intéressant de les comptabiliser, bien qu'ils ne fassent pas partie d'incidents disciplinaires.

Tableau 3

Niveau de comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires et
comportements les plus fréquents

| Comportements perturbateurs | Fréquence des comportements | Pourcentage |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------|
| Niveau 1 | 11 | 7 |
| Est distrait (ED) | 8 | 5 |
| Niveau 2 | 131 | 80 |
| Déforme l'activité (DA) | 47 | 29 |
| Arrête de pratiquer (AP) | 26 | 16 |
| Se chamaille (SC) | 16 | 10 |
| Harcèle (Ha) | 17 | 10 |
| Niveau 3 | 22 | 13 |
| Se conduit dangereusement (CD) | 11 | 7 |
| S'en prend au matériel (Mat) | 7 | 4 |
| Total | 164 | 100 |

Comparativement aux comportements perturbateurs qui occasionnent des incidents disciplinaires, il est intéressant de constater que les comportements perturbateurs pas vus par les stagiaires, de niveau 2 montent de 51% à 80% alors que ceux de niveau 1 chutent de 36% à 7%. Les stagiaires semblent donc plus sensible aux comportements perturbateurs de niveau 1. Dans ce sens il ne faut pas oublier que ces comportements surviennent davantage lors des explications, au moment où les stagiaires semblent avoir plus de contrôle sur leur groupe; les élèves sont assis, et doivent écouter. Les comportements perturbateurs de niveau 2 surviennent surtout pendant le déroulement d'activités; les élèves sont en action

dans le gymnase. Lors de ces activités les stagiaires sont plutôt centrés sur l'organisation du prochain exercice à faire et sur la gestion du temps.

Profil de la distribution des comportements perturbateurs et des réactions durant une séance type enseignée par un stagiaire

Après avoir constaté le nombre élevé de comportements perturbateurs auxquels les trois stagiaires ont dû faire face, il convient maintenant de regarder à quoi ressemble une séance type d'un stagiaire sur le plan de la gestion de la discipline. Les résultats du Tableau 4 montre que le stagiaire est confronté à vivre, en moyenne, 41 incidents disciplinaires lors d'une séance. Ces incidents sont composés de 50 comportements perturbateurs d'élèves, soit un comportement à la minute si l'on considère que les élèves sont présents au gymnase durant 50 minutes. Aussi, en plus de devoir penser aux différentes explications, à l'organisation de son groupe, à s'assurer que chaque élève participe bien aux différentes tâches d'apprentissage, le stagiaire intervient en moyenne 61 fois pour gérer les comportements déviants de ses élèves. Sans faire l'énumération de tous les comportements perturbateurs des élèves, qui surviennent durant une séance enseignée par un stagiaire, il est intéressant de pointer le nombre élevé de comportements de deuxième niveau (Tableau 4). En effet, il survient en moyenne 26 comportements d'élèves qui dérangent le stagiaire à court ou à moyen terme. À titre d'exemple, les élèves résistent aux consignes données par le stagiaire et déforment l'activité pas moins de 8 et 6 fois respectivement par cours. De plus, 19 comportements de niveau 1 et 6 comportements de niveau 3 surgissent en moyenne durant une séance. Le "bavardage" est répertorié à 12 reprises pour les comportements de niveau 1, c'est d'ailleurs le comportement perturbateur le plus souvent répertorié durant une séance type. Enfin, "se conduit dangereusement" ($n = 2$) et "s'en prend au matériel" ($n = 2$) sont les comportements les plus fréquents du troisième niveau de dérangement. Face à cette déviance, le stagiaire utilise surtout des réactions associées à la pédagogie normative, comme "dicte le comportement" ($n = 26$) et des réactions de nature

libertaire en "ignorant" le comportement à 19 reprises durant une séance type. Malgré la connaissance, par le stagiaire, des avantages attribués au style interactif, il n'utilise ce modèle didactique qu'à 5 reprises durant une séance type.

Tableau 4

Répartition de la fréquence des comportements perturbateurs d'élèves
et des réactions des stagiaires les plus fréquentes composant les 41 incidents disciplinaires
survenant en moyenne par cours

| Comportements perturbateurs n = 50 | | | | | |
|---------------------------------------|----|----------------------|----|---------------------|---|
| Niveau 1 n = 19 | | Niveau 2 n = 25 | | Niveau 3 n = 6 | |
| Ba | 12 | RC | 8 | CD | 2 |
| ED | 7 | DA | 6 | Mat | 2 |
| | | AP | 3 | C | 1 |
| | | FC | 3 | Déf | 1 |
| | | FB | 3 | | |
| | | SC | 2 | | |
| Réactions du stagiaire n = 61 | | | | | |
| Normatif n = 33 | | Libertaire n = 23 | | Interactif n = 5 | |
| DC | 26 | Ig | 19 | Dé | 1 |

Distribution des incidents disciplinaires
durant les différents moments de la séance

Le Tableau 5 illustre la distribution moyenne des incidents disciplinaires selon les moments de la leçon. Cette opération s'avère utile pour identifier les "moments chauds" que vivent les stagiaires. Ainsi, il est révélateur de constater que: 14 incidents disciplinaires surviennent durant les 11 minutes moyennes d'explication; environ 10 incidents disciplinaires se manifestent durant les périodes de transition; beaucoup d'incidents ($n = 13.4$) apparaissent durant les 21 minutes d'éducatifs et jeux enseignés. En fait, 90% des incidents disciplinaires surviennent lors de ces 3 moments qui durent 87 % de la leçon.

Tableau 5

Fréquence d'apparition des incidents disciplinaires observés selon les différents moments d'une séance d'enseignement de stagiaires

| Moments de la leçon | Fréquence des incidents disciplinaires durant 32 séances | Moyenne des incidents disciplinaires par séance | Durées moyennes des moments observés (min) |
|------------------------|--|---|--|
| Introduction | 35 | 1.1 | 1.2 |
| Échauffement | 57 | 1.8 | 4.1 |
| Explication | 450 | 14.1 | 10.9 |
| Transition | 315 | 9.8 | 11.2 |
| Éducatif et jeu | 429 | 13.4 | 21.5 |
| Retour au calme | 12 | 0.4 | 0.4 |
| Conclusion | 14 | 0.4 | 0.6 |
| Total | 1312 | 41 | 49.9 |

Explications

La période des explications représente un des moments importants où il survient beaucoup d'incidents disciplinaires. En effet, nous avons répertorié 450 incidents disciplinaires durant les 32 séances enseignées par les stagiaires. Cela signifie donc que le stagiaire doit faire face, en moyenne, à 14 incidents disciplinaires durant les 11 minutes d'explication qu'il donne durant chaque séance.

Consignes pour organiser le groupe

Ces résultats portent à croire que les stagiaires auraient avantage à présenter des explications mieux structurées. Une erreur commune qu'ils effectuent consiste à présenter, de manière entremêlée, les consignes d'organisation de groupe et les indications pour réaliser la tâche. Cette faute fait en sorte que plusieurs élèves ne s'y retrouvent plus et perturbent le déroulement du cours en attendant le début de l'exercice où ils n'auront qu'à imiter certains camarades pour réaliser la tâche. Voici donc quelques suggestions pour réaliser une organisation de groupe plus efficace.

Tout d'abord, les modes d'organisation de groupe devraient être préalablement enseignés aux élèves. Lorsqu'une nouvelle évolution de groupe est proposée, le stagiaire devrait:

1. La nommer de manière évocatrice.
2. La présenter au tableau de manière schématisée (au besoin).
3. Indiquer la façon de débiter et de réaliser le trajet.
4. Préciser la manière de terminer le parcours et de se placer pour être en mesure de poursuivre à la fin.

5. Donner les consignes de sécurité si nécessaire.

6. Démontrer le mode d'organisation.

7. Faire pratiquer les élèves à bien réaliser le mode d'évolution de groupe; ils ne peuvent l'apprendre d'un seul coup.

L'objectif est atteint lorsque les élèves sont prêts à se placer rapidement et correctement pour débiter la tâche lorsque le mode d'organisation est nommé par le stagiaire.

De plus, le stagiaire devrait s'interroger sur l'efficacité du mode d'organisation en se demandant si le mode d'organisation choisi lui permet (Target et Cathelineau, 1992):

- de faire engager les élèves dans une tâche motrice en relation avec les objectifs poursuivis dans plus de 50% du temps de la séance;

- d'intervenir individuellement auprès des élèves dans la majorité des cas;

- de faire progresser les élèves à leur propre rythme;

- de prendre du recul et de pouvoir observer le déroulement global de l'activité.

Les résultats de ce questionnaire aideront le stagiaire à formuler des hypothèses d'action pour ajuster son mode d'organisation sur le champ, où lors de ses futures planifications de leçon.

Consignes pour réaliser la tâche

Il est intéressant de constater que les stagiaires ont tendance à vouloir faire état de toutes leurs connaissances techniques lorsqu'ils présentent une tâche. Ainsi, les élèves sont exposés à une multitude de critères issus d'un processus d'analyse centré sur l'efficacité de l'application de principes biomécaniques. Toutefois, ces informations

s'avèrent davantage le reflet des préoccupations du stagiaire qu'un support utile à l'apprentissage des élèves. Les indications données à l'élève pour réussir l'exercice devraient contenir un ou deux éléments à considérer dans la réalisation de la tâche. Le contenu relatif à la tâche doit inclure des repères externes qui permettent à l'élève de se placer sur la piste du mouvement à réaliser. Lorsque l'élève s'exécute, le stagiaire doit profiter d'un essai réussi pour lui faire prendre conscience que la sensation kinesthésique qu'il a vécue est la bonne pour réussir le mouvement. Cette stratégie d'intervention, appelée par Target et Cathelineau (1992) "observer la réussite", permet à l'élève de réaliser des apprentissages moteurs par le passage d'une information cognitive donnée par le stagiaire (repère externe) à une sensation kinesthésique qu'il identifie par l'expérience du geste réussi (repère interne) et conscientisée par l'intervention du stagiaire.

Ainsi le stagiaire peut structurer ses explications de la manière suivante:

Tâche : -décrire la tâche simplement, identifier le défi à relever;

-donner un ou deux repères externes.

Organisation: -nommer le mode d'organisation de groupe;

-rappeler la manière de débiter et de terminer le trajet ainsi que les consignes de sécurité.

Comment communiquer de façon stimulante? La présentation de la nomenclature des critères techniques contribue également à mettre en place un climat plutôt terne. Les suggestions qui suivent sont tirées des conclusions de Florence (1986) et Brunelle (1995) sur le sujet. Le lecteur a le loisir de compléter la liste, compte tenu de son expérience. La communication est un phénomène extrêmement complexe. Pour avoir une communication stimulante, une bonne façon d'identifier des indicateurs est de considérer ce qui peut motiver davantage les élèves.

Penser à présenter la tâche. Bien souvent, les stagiaires dictent la tâche à faire sans prendre le temps de la présenter aux élèves. Les expressions: «On va maintenant...» «Je voudrais que...» «Vous allez ensuite...» sont représentatives du peu d'attention que les stagiaires apportent à la présentation des tâches. Pourtant, la présentation d'une tâche joue un rôle capital dans la motivation des élèves car elle peut aider les élèves:

- à "focaliser" leur attention: «maintenant, voici un bon exercice pour muscler les abdominaux»;

- à faire un lien avec ce qui a déjà été pratiqué ou ce qui sera pratiqué: «nous allons continuer le travail que nous avons amorcé lors du dernier cours»;

- à les mettre en confiance: «nous allons commencer par un exercice plaisant et accessible à chacun»;

- à saisir les exigences de la tâche: «le rôle des aides ici est très important pour...» «voici un exercice qui demande beaucoup de précision».

Donner des explications significatives. Il va sans dire que les explications ont besoin d'être précises, concises et en accord avec la stratégie d'apprentissage visée par le stagiaire (apprentissage par imitation, par découverte guidée, par problème à résoudre). Généralement, il est reproché aux stagiaires de donner des explications qui se perdent en longueur et en complexité.

Donner des explications significatives tient compte des canaux sensoriels privilégiés de façon dominante par les élèves pour s'appropriier les explications. En bref, se rappeler que les "visuels" tirent grand profit des démonstrations et des illustrations de toutes sortes qui montrent la tâche à exécuter. Par ailleurs, les "auditifs" profitent eux-aussi des démonstrations mais ils sont davantage réceptifs aux explications données avec clarté pour se faire une image mentale de la tâche à exécuter. Enfin, les "kinesthésiques", tout en

voyant et entendant les explications relatives à la tâche, ont besoin de l'esquisser rapidement ou de la réaliser à leur convenance pour se faire une idée de son exécution.

Donner des explications significatives veut dire également que le stagiaire fait apparaître, tôt dans ses explications ou lors de la présentation de la tâche, le résultat attendu afin de permettre aux "simultanés" de se faire une idée de la tâche à exécuter avant de passer à des explications sur la réalisation de la tâche, pour répondre aux besoins des séquentiels. Enfin, donner des explications significatives exige de ne pas toujours présenter les explications de façon déductive mais de recourir également à la démarche inductive, de manière à rencontrer, selon les besoins, les préférences cognitives des déductifs et des inductifs et à les inviter, par ailleurs, à expérimenter d'autres modes d'accès à l'apprentissage.

Penser à "lancer la tâche" en stimulant. "Lancer une tâche" signifie donner une dernière consigne aux élèves avant le début de la tâche afin qu'ils la réalisent en tenant compte d'un aspect majeur qui favorise sa réussite. Ces incitations à l'action prennent la forme de divers types de stimulation:

- en relançant l'objectif visé: «On y va... c'est excellent pour améliorer la souplesse des épaules»;

- en rappelant la consigne qui permet de faire l'auto-évaluation: «... Et chacun prend note... jusqu'où il peut lever la jambe...»;

- en rappelant que c'est une première expérimentation: «Augmentez votre vitesse au fur et à mesure que vous vous en sentez capables». «Pour aujourd'hui, essayez de faire l'exercice globalement, sans plus»;

-en invitant à faire un effort maximum: «Je me place à la ligne d'arrivée pour voir qui arrivera le premier». «Vous inscrivez sur la fiche le maximum de redressements assis que vous pouvez faire»;

-en demandant de rechercher une façon personnelle de faire l'exercice: «Chacun essaie de trouver une solution par lui-même et par la suite on verra ensemble quelles sont les meilleures façons de faire»;

-en lançant un défi aux élèves: «Ce n'est pas facile de rester dans cette position inusitée comme je viens de le faire... essayez-le et vous verrez!». «Qui peut réaliser cet exercice de cette façon?»;

-en créant une situation de compétition: «Le premier groupe qui réussit à faire six passes successives est déclaré vainqueur»;

-en insistant sur l'esprit de coopération: «N'oubliez pas que chaque membre de l'équipe doit réussir à franchir l'obstacle avant de passer à...».

S'appliquer à faire une rétroaction spécifique à la stratégie d'enseignement et à la tâche. Lorsque les élèves sont en action, le stagiaire a surtout besoin de les observer et de leur laisser le temps d'expérimenter les diverses facettes de la tâche à exécuter. Compte tenu de la stratégie d'enseignement mise en oeuvre (apprentissage par imitation, par découverte guidée, par problème à résoudre), le stagiaire accompagne les élèves, les encourage, les renforce positivement, les aide à faire le point, relance l'activité en l'ajustant au besoin, contribue à faire réaliser les apprentissages effectués et évoque les possibilités de les réinvestir dans des situations nouvelles.

Transitions

Les périodes de transition représentent les moments de la séance où le groupe d'élèves s'organise pour débiter un exercice ou se rassembler pour de nouvelles explications. Le stagiaire devrait diminuer le plus possible les fuites de temps qui peuvent survenir durant ces situations s'il désire prévenir les incidents disciplinaires. Par exemple: utiliser un enchaînement de modes d'organisation compatibles, en termes d'utilisation de l'espace et du matériel; développer et enseigner des routines d'organisation aux élèves pour qu'ils placent et rangent le matériel efficacement; pour qu'ils se dirigent rapidement d'un endroit à l'autre dans le gymnase; pour qu'ils s'échauffent de manière autonome en début de cours.

Éducatifs et jeux

Les périodes d'éducatifs et de jeux sont également propices à l'apparition d'incidents disciplinaires. En effet, le nombre d'incidents disciplinaires se chiffre à 429 durant ces émoments de séance. Le déroulement des activités est ainsi perturbé en moyenne par 13 incidents disciplinaires durant les 21.5 minutes. De plus, les élèves bénéficient de très peu de temps d'engagement moteur à chaque séance enseignée par les stagiaires.

Temps d'apprentissage

L'analyse vidéo de la répartition de la durée moyenne des moments de la leçon (Tableau 6) nous a permis de constater qu'il y a un écart considérable entre les 60 minutes prévues à l'horaire pour la leçon et les 5.54 minutes d'apprentissage moteur dont dispose chaque apprenant durant les cours d'éducation physique enseignés par les stagiaires. Où sont situées les fuites de temps?

Tableau 6

Niveau moyen de réduction du temps d'apprentissage observé durant les 32 séances enseignées par les trois stagiaires: l'effet entonnoir.

| | |
|---|---------------|
| Durée de la leçon | 60.00 minutes |
| Temps de présence sur le plateau | 50.00 minutes |
| Temps consacré par le groupe à des activités d'apprentissage cognitif et moteur | 38.80 minutes |
| Temps consacré par le groupe à des activités motrices | 26.10 minutes |
| Temps consacré par le groupe aux éducatifs et jeux | 21.50 minutes |
| Temps d'engagement moteur de chaque apprenant | 10.01 minutes |
| Engagement moteur de chaque apprenant avec réussite | 5.54 minutes |

Tout d'abord, 10 minutes sont nécessaires aux élèves pour se vêtir en tenue sportive et se déplacer au gymnase. Durant le déroulement de la leçon, 11.2 minutes sont consacrées aux transitions pour que le groupe-classe s'organise et prépare le matériel. Il ne reste donc, des 60 minutes de temps prévu à l'horaire, que 38.8 minutes pour que les

élèves puissent participer à des activités d'apprentissage cognitif et moteur. Pour leur part, les activités d'apprentissage cognitif (incluant l'introduction, les explications et la conclusion) durent en moyenne 12.7 minutes. Il reste donc 26.1 minutes où les élèves du groupe-classe participent à des activités motrices (éducatifs, jeux et échauffement). Toutefois, les modes d'organisation des activités d'apprentissage utilisés par les stagiaires permettent à chaque élève d'être engagé individuellement et activement dans la tâche pendant seulement 10.01 minutes par séance. De plus, durant ce 10 minutes de pratique individuelle, le niveau de difficulté de la tâche n'est pas toujours adapté au niveau d'habileté des élèves; soit qu'elle est trop difficile ou trop facile. Nous avons donc analysé le niveau de difficulté des tâches pratiquées par les élèves. Le taux de réussite moyen, pour les 32 séances, fut de 58%. Ainsi, si l'on réduit des 10.01 minutes d'engagement moteur de chaque apprenant le temps où ce dernier effectue une tâche non adaptée à son niveau d'habileté, il ne reste que 5.54 minutes de temps d'engagement moteur avec un degré optimal de réussite. Alors, comment peut-on attribuer les problèmes de discipline qu'à la faute des élèves? Les élèves évoluent dans un environnement où le temps de pratique nécessaire à l'apprentissage est réduit à sa plus simple expression: 5.54 minutes par période de 60. Est-ce tellement étonnant qu'ils adoptent des comportements perturbateurs dans ce contexte passif où le stagiaire tente de faire état de "ses" habiletés pédagogiques!

Répartition des incidents disciplinaires selon le degré potentiel des éducatifs et des jeux

Un autre facteur semble influencer l'apparition de comportements perturbateurs lors des activités d'apprentissage. En effet, les élèves perturbent davantage le déroulement des activités qui présentent peu de motivation. Ainsi, durant les 119 (54%) éducatifs et les jeux qualifiés de non motivants, il est survenu 396 comportements perturbateurs d'élèves, ce qui représente 71% de toutes les déviances survenues durant les éducatifs et les jeux (Tableau 7). Lorsque le contenu de ces activités est motivant ou très motivant, le taux

d'inobservances chute respectivement à 26% (n = 111) et 3% (n = 12). Durant les activités d'apprentissage non motivantes, ce sont davantage des comportements perturbateurs de deuxième niveau (52%, n = 217) qui dérangent le plus les stagiaires. Le comportement qui survient le plus souvent est "déforme l'activité", à 101 reprises (24%). "Arrête de pratiquer" est le deuxième comportement sur la liste des plus fréquents (n = 41, 10%). On remarque que ces deux comportements perturbateurs sont directement reliés à la tâche qui, souvenons-nous, ne motivent pas les élèves à s'engager tel que demandé par le stagiaire.

Tableau 7

Répartition des comportements perturbateurs les plus fréquents, survenus lors des 220 éducatifs et des jeux observés et distribués, selon leur degré potentiel de motivation

| Éducatifs et jeux (n = 220) | | | | |
|-----------------------------|-------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Comportements perturbateurs | Total | Non motivants 119 (54%) (% + n) | Motivants 71 (32%) (% + n) | Très motivants 30 (14%) (% + n) |
| Niveau 1 | 8 % (33) | 6 % (26) | 1 % (5) | 0.5 % (2) |
| Ba | | 4% (16) | 0.2% (1) | 0.5% (2) |
| ED | | 2% (10) | 0.5% (2) | — |
| Niveau 2 | 73 % (307) | 52 % (217) | 20 % (85) | 1 % (5) |
| DA | | 24% (101) | 6% (27) | 0.2% (1) |
| AP | | 10% (41) | 6% (25) | 0.2% (1) |
| Niveau 3 | 19 % (79) | 13 % (53) | 5 % (21) | 1 % (5) |
| C | | 4% (16) | 0.5% (2) | 0.2% (1) |
| Mat | | 4% (16) | | — |
| Total | 100% (419) | 71 % (396) | 26% (111) | 3% (12) |

Il n'y a pas que les activités qui sont perturbées lorsqu'elles sont non motivantes, mais aussi les stagiaires qui dépensent considérablement plus d'énergie à réagir aux nombreux comportements perturbateurs. En effet, 81% des 639 réactions aux comportements déviants adoptés lors d'éducatifs et de jeux, sont survenues durant des activités non motivantes (Tableau 8). Ce pourcentage est considérablement moins élevé lors des éducatifs et jeux motivants (16%, n = 103) ou très motivants (3%, n = 18). On

remarque que les stagiaires utilisent principalement deux façons de réagir aux comportements perturbateurs. Premièrement, ils ignorent le comportement (37%, n = 235), et deuxièmement ils dictent le comportement (34% n = 215). Il est intéressant de constater que les stagiaires réagissent moins aux comportements perturbateurs des élèves durant le déroulement des activités. En effet, ils semblent "hésiter" à intervenir pour faire cesser des comportements qu'ils tolèrent beaucoup moins durant les périodes d'explication et de transition.

Tableau 8

Répartition des réactions de stagiaires les plus fréquentes, survenues lors d'éducatifs et de jeux, selon le degré potentiel de motivation de ces éducatifs et jeux

| | | Éducatifs et jeux | | | |
|--------------------------|--|-------------------|-----------------------|-------------------|------------------------|
| Réactions des stagiaires | | Total | Non motivants (% + n) | Motivants (% + n) | Très motivants (% + n) |
| Imposition | | 43% (278) | 34% (215) | 8% (51) | 2% (11) |
| DC | | 34% (215) | 26% (163) | 6% (41) | 2% (11) |
| Libertaire | | 48%(305) | 40%(258) | 6%(41) | 1%(6) |
| Ig | | 37% (235) | 31% (201) | 5% (31) | 0.5% (3) |
| Interactif | | 9%(56) | 7%(44) | 2% (11) | 0.1%(1) |
| Total | | 100% (639) | 81% (518) | 16% (103) | 3% (18) |

Devant le nombre élevé d'interventions de la part des stagiaires face aux multiples comportements dérangeants, manifestés lors des activités d'apprentissage non motivantes, il est impossible de passer sous silence les problèmes majeurs qu'ont les stagiaires à planifier des activités efficaces pour les élèves. Effectivement, en se référant aux résultats

du Tableau 7, on constate que les stagiaires ont fait vivre aux élèves 119 activités d'apprentissage présentant un faible degré de motivation, soit donc plus de 54% des situations d'apprentissage. Les éducatifs et jeux qualifiés de "motivants" pour les élèves se chiffrent à 71 (32%) et de "très motivants" à seulement 30 (14%). Les problèmes de planification d'activités efficaces pour les élèves posent donc de grandes difficultés aux stagiaires.

Tableau 9

Répartition des comportements perturbateurs qui n'ont pas été vus par les stagiaires les plus fréquents, survenus lors des 220 éducatifs et des jeux observés et distribués, selon leur degré potentiel de motivation

| Éducatifs et jeux (n = 220) | | | | |
|-----------------------------|-------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Comportements perturbateurs | Total | Non motivants 119 (54%) (% + n) | Motivants 71 (32%) (% + n) | Très motivants 30 (14%) (% + n) |
| Niveau 1 | 3% (3) | 2% (3) | 0% (0) | 0% (0) |
| Ba | | 2% (3) | 0% (0) | 0% (0) |
| Niveau 2 | 86% (105) | 68% (83) | 16% (20) | 1% (2) |
| DA | | 30% (37) | 5% (6) | 0% (0) |
| AP | | 15% (18) | 5% (6) | 1% (1) |
| Ha | | 12% (15) | 0% (0) | 0% (0) |
| Niveau 3 | 11% (14) | 8% (10) | 2% (3) | 1% (1) |
| CD | | 6% (7) | 1% (1) | 1% (1) |
| Mat | | 2% (3) | 1% (1) | — |
| Total | 100% (122) | 79% (96) | 19% (23) | 2% (3) |

Nous ne pouvons faire autrement que d'arrêter notre attention sur le pourcentage élevé des comportements perturbateurs de niveau 2 qui n'ont pas été vus par les stagiaires. La majorité, soit 68% de ces comportements, surviennent lorsque les activités présentées sont qualifiées de non motivantes.

Scénarios transcendés dans l'enseignement de l'éducation physique

"Moi j'enseigne, donc ils apprennent!". Bien souvent, les stagiaires planifient leurs séances d'éducation physique en ayant recours à des éducatifs empruntés aux programmes d'entraînement de divers sports. Ils pensent ainsi motiver leurs élèves en leur disant que la réussite de ces éducatifs leur permettra de maîtriser les habiletés nécessaires à la pratique de ces sports. Cet argument est valable pour les jeunes qui choisissent de pratiquer un sport et qui désirent corriger une situation. Toutefois, il n'est pas très convainquant pour l'élève qui n'éprouve aucune affinité pour ce sport ou qui ne projette pas de s'améliorer. De façon générale, de tels contenus de séance démotivent les élèves et leur font prendre en aversion les cours d'éducation physique à la grande déconvenance du stagiaire.

Les cours d'éducation physique devraient plutôt proposer des activités d'apprentissage novatrices, avec une orientation spécifique qui la différencierait des activités que les élèves peuvent vivre à l'extérieur du cadre scolaire.

"Je ne veux plus de problèmes, donc j'achète la paix". L'attitude négative des élèves envers les contenus de séance axés sur l'apprentissage d'éducatifs analytiques produit un tel désenchantement chez des stagiaires qu'ils les délaissent totalement pour les remplacer par du jeu. Ainsi, ils limitent leur rôle à celui d'un "arbitre-animateur". Incapables de motiver les élèves par l'enseignement d'éducatifs conventionnels, ils

renoncent à l'apprentissage de ceux-ci et recourent au jeu pour combler des contenus de séance peu motivants.

"Si je te laisse jouer, peux-tu me laisser t'enseigner". D'autres stagiaires réagissent à la démotivation des élèves en négociant avec eux. Le jeu est alors présenté comme une récompense que les élèves peuvent mériter dans la deuxième partie de la séance en autant qu'ils acceptent de faire les éducatifs proposés par le stagiaire dans la première partie de celle-ci.

Comment transcender ces scénarios? L'important est de reconnaître que pour diverses raisons (néophyte dans l'enseignement en général ou dans une matière, enseignement à une nouvelle clientèle, etc.), nous optons souvent pour un acte d'enseignement qui permet d'assurer notre "survie". L'essentiel est de ne pas en rester là. Au fur et à mesure que le stagiaire sent sa "survie" assurée, c'est-à-dire que le stagiaire réussit à se centrer sur l'élève et non sur lui-même, il est de plus en plus disponible à envisager une solution où la matière peut jouer un rôle important en vue de motiver les élèves à participer au cours d'éducation physique.

À la recherche d'une solution

Nous partageons l'avis de Florence (1986) qui soutient que la démotivation des élèves serait attribuable, en bonne partie, à des contenus de cours composés de dédales de progressions parfois trop faciles, parfois trop complexes, généralement sans signification pour les élèves, ce qui les amène à adopter des comportements perturbateurs de toute nature.

Une solution à la démotivation des élèves est d'apprendre à didactiser les contenus de séance en respectant les deux étapes suivantes.

Choisir son axe. Quand un stagiaire considère une matière à enseigner, il doit se demander, en premier lieu, quel est l'impact visé par la pratique de l'éducation physique auprès de la clientèle concernée: l'apprentissage moteur, l'amélioration de l'état de santé, l'éducation de la personne, l'acquisition d'habitudes de vie saine, la participation à des activités récréatives, etc.

Adapter la matière. Compte tenu de l'axe choisi, le stagiaire doit ensuite repenser la matière afin que celle-ci soit compatible avec le ou les buts choisis. Cette opération nécessite que le stagiaire connaisse les caractéristiques de la clientèle en cause et qu'il ait une profonde compréhension de la matière à enseigner, c'est-à-dire qu'il soit en mesure de la décortiquer dans une perspective développementale, aussi bien d'un point de vue technique que tactique. Le repérage des tâches appropriées pour une clientèle donnée constitue une première démarche dans la didactisation du contenu d'un cours. Il assure aux élèves concernés "l'accessibilité" aux tâches. Par la suite, il faut "enrichir" les tâches choisies de façon à ce qu'elles deviennent dynamiques, originales, ouvertes et stimulantes.

Dépasser le stade où j'enseigne en fonction de moi. Les stagiaires de tous les niveaux et dans toutes les disciplines ont tendance à enseigner leur matière de la même façon qu'ils l'ont apprise, c'est-à-dire en la transmettant sans la repenser en fonction des besoins d'une autre clientèle que celle à laquelle ils appartenaient au moment où ils l'ont apprise. D'où l'importance de bien cibler un ou des axes pour finaliser les buts visés (axiologisation) et d'adapter la matière aux caractéristiques de la clientèle (didactisation) pour qu'elle soit motivée à l'apprendre.

Type de stagiaires généralement intéressés par la didactisation des contenus de cours

Stagiaires motivés à motiver. Le type de stagiaire concerné par la didactisation des contenus de cours ont, selon moi, quelque chose en commun: ils sont "motivés à motiver". Malgré l'incertitude de leur démarche pédagogique, ils veulent, coûte que coûte, apporter leur contribution. Comme le dit Méard (1995), «c'est finalement de cette motivation du maître qu'on peut tout attendre».

Stagiaires qui croient dans l'éducabilité des jeunes et dans leur acte d'enseignement. Pour être "motivés à motiver", les stagiaires ne doivent pas démissionner devant les problèmes que rencontrent les jeunes. Au contraire, ces problèmes leur rappellent que les jeunes ont un urgent besoin d'eux. Ce type de stagiaire agit avec la conviction que son acte d'enseignement en éducation physique représente un atout majeur dans l'éducation des jeunes.

Didactisation des contenus de cours particulièrement indispensables en éducation physique scolaire

Contribution du cours obligatoire

Le groupe-classe en éducation physique s'avère un lieu où les élèves peuvent profiter d'une diversité d'apprentissages sur les plans physique, cognitif, affectif, social et moral, que l'on peut difficilement retrouver dans d'autres situations d'enseignement de l'éducation physique. Cependant, il ne suffit pas de proclamer une telle chose pour que les résultats escomptés se produisent.

Savoir changer en force les faiblesses apparentes du cours obligatoire en éducation physique. Par ailleurs, le stagiaire qui veut véhiculer une éducation globale de la personne auprès de sa clientèle scolaire, doit s'il y a lieu reconsidérer le

contenu de son acte pédagogique et sa façon de communiquer avec les élèves car le groupe-classe est:

- un lieu d'obligations: obligation d'horaires, de lieux, de groupes, de matières;
- un lieu de confrontations: confrontations entre les besoins et les aspirations du stagiaire et ceux des élèves;
- un lieu de différences: différences de potentiel, d'expérience, de motivation entre les élèves.

Le défi de l'éducateur physique dans les cours pour tous est de faire passer les élèves:

- de l'obligation à la motivation;
- de la confrontation à la relation;
- d'un vécu de situations d'apprentissage démobilisantes et dévalorisantes à un vécu de situations motivantes et valorisantes (Florence, 1986).

Comment didactiser un contenu de cours?

Avoir une idée claire de la notion de motivation. La motivation peut être considérée comme une force produite par des besoins et agissant vers un but.

Si le défi du stagiaire est de motiver les élèves, il devient nécessaire de réfléchir sur la nature des besoins des élèves et sur les buts qui sont les plus susceptibles de créer le plaisir et le désir d'être en action pendant les séances d'éducation physique.

Identifier les besoins à satisfaire chez les jeunes. Tous les besoins ne peuvent pas être satisfaits en même temps. Face aux exigences que pose généralement le groupe-classe, Florence (1986) suggère un ordre de priorité à assurer en ce sens (Tableau 10).

Toute séance d'éducation physique devrait offrir à chaque élève sa ration de mouvement et contribuer ainsi à l'amélioration des facteurs qui déterminent sa condition physique (efficacité du système de transport d'oxygène, diminution du pourcentage de graisse dans le poids corporel, amplitude articulo-musculaire, vigueur musculaire, capacité à relaxer). De plus, chaque élève devrait avoir le sentiment d'être confronté à de nouvelles mises en situation d'apprentissage, tout en évoluant dans un climat de confiance relativement à la matière à apprendre, aux rapports avec le stagiaire et avec les autres élèves. La satisfaction des besoins de mouvement, de sécurité et de découverte devrait être la préoccupation constante du stagiaire lors de la planification et l'animation de chaque séance.

Tableau 10

Structuration des besoins exploitables en éducation physique (tiré de Florence, 1986)

| | | |
|---|---|--|
| Besoin de mouvement | | |
| Besoin de sécurité | | Besoin de découverte |
| Besoin de se dépasser, de réussir, de vaincre l'obstacle, de vaincre sa peur, de produire | | Besoin de dépasser l'autre, les autres, d'être le premier, de se comparer, de se confondre |
| Besoin d'imiter, de s'identifier | Besoin d'être perçu, d'être reconnu, d'être apprécié, valorisé | Besoin de (se) connaître, de comprendre |
| Besoin de s'exprimer, d'inventer, de faire quelque chose de personnel | | Besoin de communiquer, de coopérer, d'aider, de participer |

De plus, il est à noter qu'au centre du Tableau 10 figure le besoin d'être perçu, d'être reconnu, d'être apprécié, valorisé. Ce type de besoin est au coeur de la relation stagiaire-

élève. Il conditionne la perception positive de l'activité des élèves et détermine, jusqu'à un certain point, la satisfaction des autres besoins qui lui sont satellites (Tableau 10).

Orienter les activités vers un but à atteindre. Le stagiaire devrait faire en sorte que, pour chaque situation d'apprentissage, les élèves aient un but immédiat à atteindre qui polarise leur énergie. Le défi pour le stagiaire consiste à proposer des situations d'apprentissage qui se situent dans la zone de difficulté optimale pour que les élèves aient des occasions constantes d'exécuter des tâches motrices dont le degré de difficulté correspond à leur niveau d'habileté. Il est convenu de qualifier de "délicieuse incertitude" l'état d'ambivalence que ressent un élève devant le défi de réaliser une tâche qui représente une possibilité de réussite, sans que celle-ci soit assurée à priori. L'élève se retrouve donc dans un état de "dissonance cognitive" qui l'incite à passer à l'action afin de vérifier sa capacité à solutionner le problème que constitue la tâche.

En plus de ces buts immédiats qui sont de véritables déclencheurs de l'action, le stagiaire peut susciter l'intérêt de ses élèves en les aidant à trouver un sens qui déborde le contexte de la séance. Nous pensons, entre autres, à l'acquisition d'habitudes de vie saines, la possibilité de se faire un réseau d'amis, d'améliorer son image physique, de se divertir, d'être initié à un sport, etc.

Créer des tâches motivantes et les communiquer de façon stimulante.

Comment rendre les tâches motivantes? Planifier une séance d'éducation physique ne veut pas simplement dire réfléchir à cette séance en visualisant globalement ce qui sera fait par le stagiaire et les élèves. Chaque tâche qui constitue un contenu de séance doit être porteuse, dans toute la mesure du possible, de critères motivants. Ainsi, compte tenu des besoins des jeunes, le stagiaire choisira et transformera une tâche de manière à ce qu'elle intègre les critères identifiés par Florence (1986). La tâche doit donc être: (a) **"dynamique"**, c'est-à-dire qu'elle permet à l'élève de prendre possession de l'espace grâce au déplacement global et ample qu'elle suscite; (b) **"originale"**, c'est-à-dire qu'elle

offre à l'élève l'occasion de faire un nouvel exercice ou de faire un exercice déjà connu mais modifié, (c) "**ouverte**", c'est-à-dire qu'elle comporte plusieurs possibilités d'exécution ou de variations, ce qui permet à l'élève moins habile ou inexpérimenté de la réussir et à l'élève plus doué d'y trouver son compte; (d) "**stimulante**", c'est-à-dire qu'elle place l'élève dans une situation de défi qui lui donne envie d'essayer l'exercice et de faire le maximum pour le réussir, (e) "**signifiante**", c'est-à-dire que l'élève peut facilement faire le rapport entre la tâche enseignée et le but que le stagiaire lui a proposé d'atteindre.

Répartition des incidents disciplinaires selon le degré potentiel des séances enseignés par des stagiaires

Nous avons qualifié chacune des séances à partir de la durée du degré potentiel des activités présentées, à l'aide de la fiche d'appréciation des éducatifs et des jeux, dans le but d'avoir une base commune de comparaison. Ainsi, une séance est qualifiée de non motivante lorsque la durée des éducatifs présentés est majoritairement non motivante. Cette analyse a permis d'identifier que les élèves ont vécu 18 séances majoritairement non motivantes, 12 séances surtout motivantes et seulement 2 très motivantes (Tableau 11). Il est intéressant de mentionner qu'il est survenu 878 incidents disciplinaires, soit une moyenne de 49 incidents durant les séances principalement non motivantes. Il est également révélateur de constater que le nombre d'incidents diminue à 438 lors des séances motivantes, soit en moyenne 38 incidents par séance. Finalement, seulement 22 incidents ont été identifiés dans chacune des 2 séances à caractère très motivantes.

Tableau 11

Répartition des incidents disciplinaires selon le degré potentiel de motivation des séances
enseignées par les stagiaires

| Degré potentiel de motivation des séances | Nombre de séances | Incidents disciplinaires totaux | Incidents disciplinaires (moyennes par séance) |
|---|-------------------|------------------------------------|---|
| Non motivantes | 18 | 878 | 49 |
| Motivantes | 12 | 438 | 37 |
| Très motivantes | 2 | 43 | 22 |

Conclusion

Cette recherche apporte une manière fonctionnelle de mieux décrire la réalité de l'indiscipline en éducation physique scolaire. Les observations réalisées auprès des enseignements des stagiaires ont permis de faire état des incidents disciplinaires qu'ils ont vécus et d'établir une relation entre ces incidents et le niveau de motivation potentiel des activités d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves.

Il est révélateur de constater que les stagiaires proposent en majorité des activités d'apprentissage non-motivantes aux élèves; que la plupart des incidents répertoriés surviennent lors des nombreuses activités ennuyantes; que les stagiaires réagissent beaucoup plus aux comportements perturbateurs des élèves qui sont adoptés durant les séances non-motivantes; que les stagiaires réagissent soit de manière très normative aux comportements perturbateurs ou bien à l'opposé, ils ferment complètement les yeux; que les élèves passent beaucoup plus de temps à attendre et à s'organiser pendant les cours d'éducation physique qu'à être engagés dans des activités motrices.

Plusieurs recommandations ont été formulées à titre d'hypothèse d'action à envisager pour améliorer la situation désolante que vivent les stagiaires à un moment ou l'autre de leur premier stage d'enseignement.

Dans cette perspective, il serait intéressant d'étudier le processus de supervision de stagiaires qui tentent d'insérer des activités d'apprentissage motivantes dans leur enseignement. Force est de constater que le modèle "applicationniste", celui qui dispense des notions théoriques et laisse à l'étudiant universitaire la tâche de les intégrer dans la pratique de l'enseignement, mène à un cul-de-sac où les stagiaires n'y voient que trahison et les enseignants du milieu scolaire, un exercice théorique avec peu d'ancrage dans la réalité quotidienne de l'école.

À la lumière du processus vécu durant cette recherche et des résultats obtenus, il semble bien qu'il n'existe pas une solution miraculeuse, une recette infallible, pour enrayer une fois pour toutes les problèmes de discipline en milieu scolaire. À qui la faute? Faut-il blâmer les stagiaires, les parents, les écoles, les universités, la société ou encore les élèves eux-mêmes qui cherchent simplement à développer leur propre culture en se confrontant avec celle qui leur est imposée.

Ces interrogations laissées sans réponse n'aident pas à diminuer le taux d'anxiété des stagiaires qui désirent entreprendre une carrière d'enseignant avec des valeurs encore fragiles.

Il est pressant de développer un corpus de connaissances fonctionnelles sur la formation des maîtres pour mieux comprendre les conditions favorables d'un encadrement qui permet aux stagiaires l'appropriation d'une pratique réflexive de l'enseignement à travers des activités préparatoires, d'insertion et d'intégration. Il est nécessaire d'encourager les recherches qui visent à identifier les étapes que doivent franchir les stagiaires pour passer de la centration sur eux-mêmes à une centration sur les élèves lorsqu'ils désirent organiser, motiver et faire apprendre les élèves.

RÉFÉRENCES

- Artaud, G. (1989). L'intervention éducative. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bain, L. L. (1990). Physical education teacher education. In R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Education. New York: MacMillan.
- Bedwell, L. E., Hunt, G. H., Touzel, T. J., et Wiseman, D. G. (1991). Effective teaching: preparation and implementation (2nd ed). Springfield, IL: C.C Thomas.
- Blase, J. J. (1985, January). How discipline creates stress for teachers. The Canadian School Executive Journal.
- Bogges, T. E., McBride, R. E., et Griffey, D. C. (1985). The concerns of physical education student teachers: A developmental view. Journal of Teaching in Physical Education, 4(1), 202-211.
- Brenner S. O., Sorbom, D., et Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory of teacher stress. Journal of Occupational Psychology, 58, 1-13.
- Brunelle, J. (1993). Prévenir et gérer l'indiscipline dans l'enseignement de l'éducation physique. Québec: Université Laval, Département d'éducation physique, GRIAP.
- Brunelle, J. (1995). Programme en éducation physique. Département d'éducation physique, Université Laval. Document non publié.
- Brunelle, J., Brunelle, J. P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A., et Spallanzani, C. (1993). Système d'observation d'incidents disciplinaires (SOID). L'intervention éducative: Groupe de recherche en intervention en activité physique. Université Laval, Département d'éducation physique, Québec.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). La supervision de l'intervention en activité physique. Québec: Édition Gaëtan Morin.
- Corriveau, S., Lirette, M. et Laurencelle, L. (1991). Comportements perturbateurs des élèves dans les cours d'éducation physique au primaire. In R. Boileau (Ed.), Éduquer comme profession ...c'est quoi? (pp.131-140). Québec: Édition l'Impulsion.

- Côté, R. (1991). La discipline scolaire. Montréal: Édition Agence d'ARC.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1990). Helping novice teachers handles discipline problems. JOPERD, Septembre, 50-55.
- Florence J. (1986). Motivations et buts d'action en éducation physique scolaire. Louvain-la-Neuve, Belgique: CIACO Éditions scientifiques et universitaires.
- Fortier, A. et Desrosiers, P. (1991). Les préoccupations personnelles de stagiaires en éducation physique au primaire. Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives, 12(26), 47-59.
- Hébert, J. (1991). La violence à l'école. Montréal: Éditions Logiques.
- Kennedy, E. F. (1980). The development of an observation system for the recording of the disciplinary episodes in high scholl physical education classes. Thèse de troisième cycle, Columbia University Teachers College.
- McBride, R. E., Boggess, T. E., et Griffey, D. C. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with fuller's concern model. Journal of Teaching in Physical Education, 5(3), 147-156.
- Méard, J. (1995). Document non publié. France.
- Payne, M., et Furnham, P. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indiana secondary school teachers. British Journal of Educational Psychology, 57, 141-150.
- Piéron, M. et Émouts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans les classes d'éducation physique. Revue de l'Éducation Physique, 28(1), 33-39.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the litterature. Review of Education Research, 62(1), 1-35.
- Tousignant, M. et Brunelle, J. (1992). Des méthodes stéréotypées aux stratégies d'enseignement circonstanciées. Département d'éducation physique, Université Laval. Document non publié.

ANNEXE A
SYSTÈME D'OBSERVATION SYSTÈME
D'OBSERVATION (SOD)

**SYSTÈME D'OBSERVATION
D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES
(SOID)
(3^e VERSION)**

**JEAN BRUNELLE, U. LAVAL
JEAN-PIERRE BRUNELLE, U. Q.T.R.
JOCELYN GAGNON, U.Q.T.R.
ROBERT GOYETTE, U.Q.A.M.
DENIS MARTEL, U. de M.
ABDELLAH MARZOUK, U. LAVAL
CARLO SPALLANZANI, U.Q.A.M.**

1993

L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

© GRIAP

TABLE DES MATIÈRES

| | Page |
|--|-------------|
| 1. Le but du SOID | 1 |
| 2. L'utilité..... | 1 |
| 3. L'origine | 2 |
| 4. La valeur métrique | 3 |
| 5. Les modalités de codage | 3 |
| 6. Les sept composantes du SOID | 5 |
| 6.1 Les moments de la leçon | 6 |
| 6.2 Le nombre d'élèves impliqués..... | 7 |
| 6.3 Le scénario de l'incident disciplinaire | 8 |
| 6.3.1 Les comportements perturbateurs des élèves | 8 |
| 6.3.2 Les réactions de l'enseignant | 13 |
| 6.4 La durée de la réaction..... | 19 |
| 6.5 L'effet de la réaction..... | 19 |
| 6.6 Les sources des incidents | 22 |
| 6.7 La reprise de l'incident | 21 |
| 7. Exemples de codage d'incidents disciplinaires | 22 |
| Références..... | 25 |
| Annexe 1. Fiche d'observation des incidents disciplinaires | 26 |

1. LE BUT DU SOID

Le système d'observation d'incidents disciplinaires (SOID) a pour but d'aider un observateur à décrire le contenu des épisodes disciplinaires qui se passent pendant les leçons d'éducation physique¹. La notion d'incident disciplinaire réfère autant à l'observance des règles de conduite établies qu'à leur inobservance². Dans le cadre d'utilisation du présent système, il fut convenu de ne considérer que les inobservances aux règles établies. Cet aspect de la réalité de la classe représente en lui-même un objet d'étude déjà suffisamment complexe pour s'y limiter. De plus, l'anxiété ressentie par des stagiaires en enseignement à faire face aux problèmes disciplinaires nous incita également à ne considérer que le comportement perturbateur. Néanmoins, nous en profitons pour signaler qu'une des meilleures façons de maintenir l'apparition de comportements souhaités et de prévenir l'apparition des comportements perturbateurs est de réagir positivement et avec à-propos aux observances des règles établies. Une brève rubrique sera consacrée à ce thème à la fin de ce document.

2. L'UTILITÉ

L'entraînement à l'utilisation du SOID permet à des stagiaires en formation ou à des enseignants en perfectionnement:

- a) d'avoir accès à un lexique qui permet de nommer les comportements perturbateurs et les réactions des enseignants;
- b) d'apprendre à repérer les comportements perturbateurs tels qu'ils se présentent dans l'enseignement et à réfléchir sur leurs causes;

¹Le SOID a été conçu en tant qu'instrument didactique pour contribuer à la formation des stagiaires en éducation physique.

²Une variété d'expressions sont employées dans ce texte pour qualifier les comportements qui figurent dans les incidents disciplinaires: perturbateur, déviance, inobservance, etc. Ces termes sont utilisés indifféremment sans référence aux connotations, légales ou morales auxquelles ils sont généralement associés.

- c) de prendre conscience des réactions privilégiées par des enseignants quand ils ont à gérer des problèmes de comportements perturbateurs;
- d) de découvrir les scénarios les plus fréquemment rencontrés dans les épisodes d'incident disciplinaire;
- e) de réaliser les inconvénients de la gestion de "discipline par défaut"³;
- f) de constater l'importance de la discipline dite "préventive";
- g) de recourir davantage, dans des cas de comportements perturbateurs, à des réactions comportant une portée éducative en terme de croissance personnelle pour l'étudiant et de croissance professionnelle pour eux-mêmes plutôt que de réagir de façon spontanée et irréfléchie.

3. L'ORIGINE

Le SOID est un instrument pour analyser l'enseignement à partir de catégories de comportements prédéterminées. Les interactions enseignant-élève sont notées dans l'ordre de leur apparition naturelle pendant toute la durée de l'épisode disciplinaire.

La liste des catégories de comportements préétablies utilisée pour qualifier les comportements perturbateurs des élèves et les réactions de l'enseignant à ceux-ci, de même que le contenu des autres composantes du système (moment de la leçon, nombre d'élèves impliqués, durée de l'épisode disciplinaire, effet de la réaction, source de l'incident, reprise de l'incident) sont issus des résultats d'études qui avaient pour but de décrire des incidents disciplinaires en éducation physique (Fernandez-Balboa, 1990, 1992; Piéron, 1986; Kennedy, 1982; Smith, Smoll, Hunt, 1977; Brunelle, Talbot Achard, Tousignant, Bérubé, 1975). Des résultats d'études québécoises sur les inobservations des règles de conduite en milieu scolaire ont également été pris en considération pour mettre au point la liste des catégories de comportement du SOID (Côté, 1991; Dawoud, 1987).

³Le terme "discipline par défaut" correspond à un type de gestion de classe où l'enseignant établit les lignes de conduite et leurs conséquences après la manifestation des incidents disciplinaires au lieu de le faire avant leur apparition.

4. LA VALEUR MÉTRIQUE

Six analystes préalablement entraînés afin d'acquérir les connaissances relatives au SOID et de maîtriser les habiletés qui permettent d'analyser les incidents disciplinaires ont obtenu un pourcentage de 88% lors de la réalisation d'un test de fidélité inter-analystes. Ce coefficient de fidélité a été obtenu en calculant le pourcentage d'accord entre six analystes sur chacune des 70 décisions de codage relatives à dix incidents disciplinaires. Cette fidélité inter-analystes dite "de consensus" détermine dans quelle mesure des analystes posent un jugement unanime lorsqu'ils codent une même réalité.

5. LES MODALITÉS DE CODAGE

L'observation des incidents disciplinaires à l'aide du SOID peut se faire "en direct" pendant le déroulement des leçons ou "en différé" en analysant l'enregistrement de leçons sur bande magnétoscopique.

Lors de l'entraînement à l'observation des incidents disciplinaires, l'observateur ne doit pas chercher à identifier tous les incidents disciplinaires qui se présentent pendant une leçon. Il est plutôt invité à circonscrire un certain nombre de ceux-ci (entre 5 et 8 incidents) en prenant le temps nécessaire pour en faire état sur la fiche d'observation d'incidents disciplinaires (Annexe 1).

Avant de codifier les comportements sur la fiche, il est suggéré à l'observateur d'être très attentif afin de repérer un comportement perturbateur et de ne pas perdre de vue la réaction verbale et non verbale de l'enseignant et d'être "tout yeux, tout oreilles" jusqu'à la fin de cet épisode disciplinaire. Il va sans dire que l'observateur doit se placer le plus près possible de l'enseignant et l'avoir à vue pendant l'observation des incidents disciplinaires.

Par la suite, l'observateur indique sur la fiche le moment de la leçon pendant lequel l'incident est survenu (1^{re} composante du SOID) et le nombre de personnes impliquées

(2^e composante du SOID). Compte tenu de l'épisode dont l'observateur vient d'être témoin, il reconstruit l'incident en examinant la liste des comportements perturbateurs et des réactions de l'enseignant et relate le déroulement de cette interaction en utilisant les abréviations concernées (3^e composante du SOID). Il complète ensuite la fiche en notant la durée de l'épisode de l'incident disciplinaire (4^e composante du SOID), les effets de la réaction en termes de changements sur le comportement perturbateur et la continuité du cours (5^e composante du SOID) la source de l'incident (6^e composante du SOID), et, s'il y a lieu, il fait part de la reprise de cet incident pendant la leçon (7^e composante du SOID).

Cette façon de s'entraîner à l'observation des incidents disciplinaires apparaît plus réaliste, à notre avis, que de vouloir immédiatement coder sur la fiche la liste des comportements au fur et à mesure qu'ils se présentent. Cette dernière façon de faire nécessite que l'observateur ait en tête toutes les catégories de comportements du SOID et les abréviations qui leur correspondent, ce qui demande un long entraînement.

Les définitions des catégories de chacune des sept composantes du SOID sont présentées ci-après. Il va sans dire que l'observateur est invité à approfondir chacune de ces définitions et à vérifier sa compréhension de celles-ci avec ses collègues et des personnes ressources.

**6. LES SEPT COMPOSANTES DU SYSTÈME D'OBSERVATION
D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES**

6.1 LE MOMENT DE LA LEÇON

Les divers moments d'une leçon d'éducation physique présentent des particularités qui peuvent à tout moment devenir plus ou moins l'objet de controverses entre les élèves, et entre l'enseignant et les élèves. L'observateur doit être très attentif au déroulement de chacune des parties de la leçon afin de détecter les élèves qui manifestent des comportements inattendus, non souhaités ou conflictuels ainsi que les réactions des enseignants à ces comportements.

Pas moins de dix moments de la leçon sont suggérés pour faciliter le repérage des inobservances.

Avant cours (Av)

Moment qui précède le début du cours pendant lequel les élèves mettent leur costume dans le vestiaire et se présentent sur le plateau pour participer à la leçon.

Introduction (Int)

Temps pris par l'enseignant pour informer les élèves de sujets tels que: les objectifs et le contenu du cours, les affaires de gestion, les activités à venir, etc...

Échauffement (Éch)

Partie de la leçon consacrée à faire des exercices destinés à élever la température corporelle et à solliciter l'amplitude articulo-musculaire.

Explication (Ex)

Temps pris par l'enseignant à divers moments de la leçon pour expliquer aux élèves les exercices à faire et les modes d'organisation à prendre.

Transition (Tr)

Moments de la leçon où les élèves se préparent à exécuter les activités en allant se placer et en disposant l'équipement.

Éducatif (Ed)

Partie de la leçon consacrée à la pratique d'habiletés à caractère technique ou tactique qui présente souvent un processus d'enseignement-apprentissage analytique.

Jeu (J)

Partie de la leçon consacrée à la pratique d'activités sous forme jouée qui présente souvent un processus d'enseignement-apprentissage global.

Retour au calme (RCa)

Partie de la leçon consacrée à des mises en situation de récupération physique et mentale.

Conclusion (Co)

Temps pris par l'enseignant pour faire un bilan à la fin de la leçon.

Après cours (Ap)

Moment qui suit la fin de la leçon pendant lequel les élèves prennent leur douche et remettent leurs vêtements.

6.2 LE NOMBRE D'ÉLÈVES IMPLIQUÉS

Les incidents disciplinaires sont parfois des événements isolés qui n'impliquent qu'un seul élève. Ainsi, les incidents se rapportant au fait d'être distrait, de faire du bruit, de s'en prendre au matériel, de se conduire dangereusement, d'être grossier, de déformer l'activité, d'arrêter de pratiquer, d'arriver en retard, de ne pas avoir de costume ou de quitter le lieu

du cours, peuvent concerner un seul élève et à l'occasion plus d'un membre de la classe.

Par ailleurs, d'autres inobservances telles que bavarder, se chamailler, agresser, impliquent nécessairement plus d'un élève. À d'autres moments, pratiquement tous les élèves d'une classe peuvent adopter un comportement perturbateur. Ainsi, pour une raison quelconque, ils peuvent déformer une activité, arriver en retard, etc...

L'observateur note le nombre d'élèves qui sont directement impliqués pendant le déroulement d'un épisode disciplinaire. Une façon de déterminer le nombre d'élèves consiste à se demander combien sont directement concernés par la réaction de l'enseignant ou sont la cause de l'incident.

6.3 LE SCÉNARIO DE L'INCIDENT DISCIPLINAIRE

6.3.1 Les comportements perturbateurs des élèves

Un comportement est considéré comme perturbateur quand il va à l'encontre des règles explicites ou implicites qui régissent la vie d'une classe. L'impact d'un comportement perturbateur est caractérisé par un moment de tension qui s'établit entre le ou les élèves concernés et l'enseignant pendant le déroulement de cet épisode. Le seuil de perception des comportements perturbateurs des élèves et des réactions de l'enseignant présente une grande variation entre les observateurs compte tenu de leur tolérance personnelle à cet égard ou de leur capacité à repérer l'apparition de ce type de comportement. L'entraînement à l'observation des incidents disciplinaires et la comparaison des résultats obtenus entre des observateurs ayant codé les mêmes leçons améliorent généralement l'acuité à détecter les incidents disciplinaires significatifs.

Dix-neuf comportements ont été retenus pour faire état des inobservances les plus courantes des élèves.

COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DE PREMIER NIVEAU

Les comportements perturbateurs de 1^{er} niveau sont ceux qui ont généralement une faible influence sur la vie de la classe mais qui peuvent néanmoins déranger l'enseignant.

Est distrait (ED)

L'élève semble manifestement absorbé par autre chose que les objectifs de la leçon, ce qui l'amène à montrer peu d'attention dans l'écoute des explications et peu d'application dans l'exécution des exercices. En pareil cas, il lui arrive souvent d'exécuter machinalement des managements n'ayant aucun rapport avec les objectifs de la séance comme faire tourner un ballon au sol avec ses pieds pendant une explication.

Bavarde (Ba)

Quelques élèves parlent ensemble à contretemps au moment où ils devraient écouter les explications, vaquer à des tâches ou exécuter des exercices. Ce brouhaha dérange manifestement l'enseignant et gêne vraisemblablement les autres élèves.

Arrive en retard (AR)⁴

Alors que la leçon est déjà en marche, un élève se présente et s'intègre, sans plus, au groupe. Ce type de comportement se rattache d'autant plus à un incident disciplinaire que l'élève en question se présente souvent en retard.

N'a pas de costume (PC)

L'élève se présente au cours sans avoir son costume au complet ou une partie de celui-ci.

Quitte la salle (QS)

Sans une autorisation quelconque de l'enseignant, l'élève quitte le plateau de travail pour aller au vestiaire, aux toilettes, etc., ce qui n'est pas sans conséquence sur le respect de l'ordre qui doit régner dans les allées et venues des élèves pendant un cours d'éducation physique.

COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DE DEUXIÈME NIVEAU

Le 2^e niveau est composé de comportements perturbateurs qui sont généralement susceptibles de déranger la classe à court ou à moyen terme.

⁴Les comportements perturbateurs "arrive en retard", "n'a pas de costume", "quitte la salle" ont généralement peu d'influence sur le bon déroulement de la classe si les réactions de l'enseignant sont dictées par les règlements.

Fait le clown (FC)

L'élève fait des bouffonneries, dit des drôleries, se conduit de manière loufoque avec l'intention manifeste de faire rire les autres élèves, ce qui peut avoir pour effet de diminuer l'attention de certains élèves.

Se chamaille (SC)

Sans engager un véritable combat, des élèves se bousculent, "se poussent pour rire", au lieu de se conduire en conformité avec les exigences de l'activité proposée. Cette échauffourée n'est pas sans conséquence sur le degré de concentration que doivent manifester les élèves pour atteindre les objectifs de la leçon.

Harcèle (Ha)

Un élève prend plaisir à importuner un camarade en le taquinant de façon soutenue, en lui subtilisant une pièce d'équipement dont il a besoin pour pratiquer, en déplaçant le matériel, etc. Il arrive également que des élèves développent une complicité dans ce type de scénario et se harcèlent pendant une séance.

Fait du bruit (FB)

Un ou des élèves, sans trop se soucier de l'activité en cause ni de l'effet de leur comportement sur la classe sont une source de dérangement pour l'enseignant et les élèves en produisant de façon continue ou intermittente des bruits parasites de sifflement, de murmure; en dribblant un ballon; en secouant une pièce d'équipement, etc...

Déforme l'activité (DA)

L'élève dénature l'activité à pratiquer en faisant carrément autre chose ou en modifiant la tâche à exécuter de façon importante. Cette modification ne doit pas être confondue avec une simple variation de la tâche où les élèves modifient partiellement celle-ci dans le but de mieux l'adapter à leur capacité.

Enfreint volontairement les règles (ER)

L'élève adopte volontairement une conduite inappropriée qui va à l'encontre des règles du jeu qui ont été expliquées et qui doivent être respectées pour le bon déroulement de l'activité. Les erreurs involontaires commises par les élèves pendant le déroulement d'une activité n'entrent pas dans cette catégorie.

Arrête de pratiquer (AP)

L'élève cesse la pratique de l'activité de son propre chef en demeurant sur le plateau ou en se retirant à l'écart. Sans mettre en péril la bonne marche de l'activité, ce comportement représente une anicroche à l'attitude et aux comportements attendus des élèves.

COMPORTEMENTS PERTURBATEURS DE TROISIÈME NIVEAU

Les comportements perturbateurs de 3^e niveau sont ceux qui dérangent effectivement le bon déroulement de la classe au moment où ils surviennent.

Critique (C)

Entrent dans cette catégorie, les comportements de l'élève qui importunent l'enseignant en l'interrompant par des critiques négatives, en le contestant ou en protestant avec véhémence contre l'une ou l'autre de ces décisions.

S'en prend au matériel (Mat)

Sautes d'humeur d'un élève qui se manifestent par des comportements violents envers le matériel d'éducation physique, une pièce d'équipement ou de bâtiment. Il va sans dire que de tels comportements sont incompatibles avec un climat pédagogique qui vise la maîtrise et le contrôle de soi. Par contre, il peut arriver également qu'un élève fasse un mauvais usage du matériel par manque de réflexion ou de bon jugement.

Agresse (Agr)

Un élève attaque physiquement un autre élève en le bousculant brutalement, en lui assénant des coups de poing, des coups de pied, en lui appliquant des prises de lutte. Ce comportement va évidemment à l'encontre du climat de coopération qui doit exister dans une classe d'éducation physique même si les activités se déroulent dans un contexte compétitif.

Se conduit dangereusement (CD)

L'élève met en danger sa propre sécurité ou celle d'un autre élève en adoptant des comportements irréfléchis qui n'ont rien à voir avec une prudence élémentaire. Les mises en situation d'éducation physique ne sont généralement pas génératrices d'accidents par elles-mêmes. Par contre, l'imprudence de certains élèves qui ne respectent pas leurs limites ou qui mesurent mal les conséquences de leurs actes peut être le véritable danger à redouter dans les classes d'éducation physique.

Est grossier (EG)

L'élève exprime son dépit en disant des mots vulgaires, en faisant des gestes impolis, en répondant effrontément, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'ambiance respectueuse qui doit régner entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves pour que le climat soit propice au développement personnel et à l'apprentissage.

Ridiculise (Ri)

Un élève se moque d'un camarade ou de l'enseignant en caricaturant sa performance, sa manière de parler ou d'être, ce qui n'est pas sans jeter du discrédit sur la personne concernée, ni briser le rythme de la leçon. Ces remarques ou comportements sont la plupart du temps sarcastiques et blessants pour la personne concernée.

Résiste à une consigne (RC)

L'élève refuse carrément d'exécuter une demande qui lui est faite personnellement par l'enseignant. Ainsi, cette catégorie accueille uniquement les désobéissances formelles qui résultent d'une confrontation directe entre l'enseignant et l'élève, où ce dernier met au défi l'enseignant en adoptant un comportement qui ne correspond pas à celui qu'il lui demande d'adopter.

6.3.2 Les réactions de l'enseignant

À partir du moment où l'observateur identifie un comportement perturbateur, il doit intégrer dans son champ de perception les comportements de l'enseignant possiblement associés à ce comportement perturbateur. L'observateur doit démontrer une bonne vigilance afin de repérer, selon les cas, la succession possible des réactions de l'enseignant aux comportements perturbateurs des élèves.

Les réactions de l'enseignant aux comportements perturbateurs des élèves sont composées de 12 comportements. Pour faire état de la stratégie utilisée pour contrer les comportements perturbateurs ou pour les prévenir, les réactions de l'enseignant ont été regroupées sous trois thèmes: les réactions associées à une pédagogie normative avec ses comportements d'imposition; à une pédagogie libertaire avec ses comportements permissifs, à une pédagogie interactive avec ses comportements d'affirmation et d'ouverture.

LES RÉACTIONS ASSOCIÉES À LA PÉDAGOGIE NORMATIVE (COMPORTEMENTS D'IMPOSITION)

Les réactions associées à la pédagogie normative sont caractérisées par des comportements d'imposition de l'intervenant où les élèves sont amenés à exécuter des ordres qui sont transmis de façon autoritaire et sans droit de recours.

Dicte un comportement (DC)

En dictant aux élèves le plus précisément possible les comportements qu'ils doivent adopter, l'enseignant favorise l'apparition du comportement souhaité. Ces directives y gagnent à être brèves et concrètes. Ainsi, si l'enseignant juge que dans une activité donnée les élèves devront adopter des comportements précis, il se doit d'indiquer clairement quoi faire, quand, comment et où le faire afin d'éviter les problèmes éventuels d'inobservance. Il est important d'attirer l'attention sur le fait que les enseignants dictent souvent le comportement à adopter en utilisant seulement des comportements non verbaux tels que froncer les sourcils, faire un geste de la main, de la tête, etc. Ainsi, lors d'explications données aux élèves pendant un cours de basket-ball (Ex) un élève fait rebondir un ballon sur le sol (FB). L'enseignant arrête ses explications, fixe l'élève (DC) pendant que le silence se fait dans la classe et que l'élève cesse de faire rebondir le ballon (C). Seules les interventions formelles et explicites sont classées dans cette catégorie.

Réprimande (Ré)

En plus de réagir aux comportements perturbateurs des élèves en prenant un ton irrité qui manifeste son impatience et son intolérance, il arrive que l'enseignant, pour une raison quelconque, poursuit sa réaction en dénigrant les personnes concernées. Lors d'une contre-attaque en basket-ball (J), un élève pousse dans le dos un de ses camarades alors que ce dernier est en possession du ballon (Agr). L'enseignant intervient et s'interpose entre les deux élèves en levant les deux bras (DC). Puis, il sert une véritable semonce à

l'élève pour son geste anti-sportif en le traitant d'irréfléchi et d'écervelé (Ré). Les remarques de l'enseignant qui portent sur des comparaisons dérisoires ou insultantes sont également classées dans cette catégorie: "Tu réagis comme un bébé ...!"

Établit une conséquence (EC)

L'enseignant qui établit une conséquence pour le non respect d'un comportement souhaité "informe" l'élève de la règle au moment où celui-ci est pris en défaut par l'enseignant (discipline par défaut). Pour être efficaces, les conséquences aux inobservations doivent être significatives pour les élèves, c'est-à-dire qu'elles doivent avoir un impact sur eux. Cela ne veut pas dire pour autant que ces sanctions doivent devenir des menaces qui entravent les droits et les besoins des élèves. La réaction de l'enseignant aura un effet désiré et positif si la règle en cause est déjà connue des élèves et si la sanction est perçue comme juste et pertinente. De plus, les sanctions qui sont associées aux manquements disciplinaires doivent être expliquées avec sérieux et en indiquant qu'elles seront appliquées chaque fois que quelqu'un manquera à la règle.

LES RÉACTIONS ASSOCIÉES À LA PÉDAGOGIE LIBERTAIRE (COMPORTEMENTS PERMISSIFS)

Les réactions associées à la pédagogie libertaire sont caractérisées par des comportements permissifs de l'intervenant où les élèves sont pratiquement laissés à eux-mêmes.

Fait un rappel (FR)

En présence d'une inobservance, l'enseignant mentionne à nouveau les règles ou les consignes à respecter plutôt que de choisir une autre réaction qui pourrait avoir plus d'effet sur le comportement à modifier que de faire de simples rappels que les élèves semblent ignorer.

Ignore (Ig)

Pour une raison quelconque, l'enseignant ne réagit pas aux comportements perturbateurs des élèves. Il semble préférer détourner la tête et s'éloigner du lieu de l'incident. Il va de soi que cette absence de réaction ne s'inscrit pas dans la stratégie dite "d'extinction" qui consiste à ignorer délibérément un élève qui adopte un comportement déviant dans le but d'attirer l'attention.

LES RÉACTIONS ASSOCIÉES À LA PÉDAGOGIE INTERACTIVE (COMPOTEMENTS D'AFFIRMATION)

- a) Les réactions associées à la pédagogie interactive sont caractérisées par des comportements d'affirmation où l'enseignant exprime ses besoins en appliquant des sanctions en guise de conséquence aux manquements à des règlements connus mais non respectés par les élèves.

Applique une conséquence (AC)

Compte tenu de l'inobservance perçue par l'enseignant, celui-ci applique une sanction. Il est essentiel que l'élève perçoive que ce n'est pas lui en tant que personne qui est puni mais que cette sanction ne concerne que son comportement perturbateur. Sinon, la sanction est perçue comme étant une atteinte aux droits et aux besoins des élèves. Par ailleurs, le fait d'impliquer les élèves dans l'établissement des sanctions diminue le danger que celles-ci soient perçues comme étant une vengeance de l'enseignant. Ainsi, à titre d'exemple, l'enseignant fait une remarque à un élève dispensé du cours (FR), celui-ci continue à bavarder (Ba) et à harceler (Ha) ses camarades. L'enseignant exige que l'élève en cause aille s'asseoir dans un coin du gymnase afin de ne plus perturber la leçon (AC). Sont également classées dans cette catégorie, les réactions de l'enseignant qui consistent à demander à l'élève de le rencontrer après la séance.

Donne une raison (DR)

Bien souvent, les élèves ne réalisent pas jusqu'à quel point leurs comportements peuvent déranger l'enseignant ou leurs camarades. Si l'enseignant, après avoir décrit le comportement perturbateur ou manifesté ses sentiments explique les effets de ce comportement perturbateur, il leur offre une raison de modifier leur comportement (DR). Il est important que l'enseignant donne la raison de ce dérangement à partir de son propre point de vue sans impliquer d'autres personnes. Ainsi, si des élèves retardent le début d'une activité en se chamaillant, l'enseignant ne devrait pas leur dire de faire diligence parce que les autres élèves seront en colère contre eux, mais devrait plutôt les inciter à cesser de se chamailler à partir d'une raison qui le concerne lui-même.

(COMPORTEMENTS D'OUVERTURE)

- b) Les réactions associées à la pédagogie interactive sont également caractérisées par des comportements d'ouverture aux besoins des élèves qui se manifestent par des possibilités que leur offre l'enseignant de décider par eux-mêmes, de s'exprimer, de négocier et de se prendre en main.

Décrit le comportement (Dé)

L'enseignant décrit tout simplement ce qu'il voit ou ce qu'il entend sans poser de jugement, sans mettre dans l'embarras l'élève concerné, ni faire d'interprétation (Dé). En faisant de la sorte, l'enseignant ne blâme pas l'élève, il se limite à mentionner le comportement adopté par ce dernier: "Jacques, tu éloignes le banc de Pierre". Un tel commentaire permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il est en train de faire et lui offre l'occasion, à partir de sa propre décision, de cesser son comportement ou de le continuer. La description du comportement (Dé) s'applique également lorsque l'enseignant veut signaler la présence d'un comportement souhaité et le faire adopter par les autres élèves. "André, tu t'appliques dans la pratique de tes lancers depuis cinq minutes!" En

faisant de la sorte, l'enseignant espère provoquer "un effet d'entraînement" sur les autres élèves.

Exprime ses sentiments (ES)

L'enseignant qui est confronté à des problèmes de discipline éprouve souvent un sentiment de frustration. Ces sentiments sont généralement refoulés par les enseignants et, bien souvent, ces derniers n'ont pas appris à exprimer leurs frustrations sans violence. Il est légitime que l'enseignant puisse exprimer ses besoins aux élèves en faisant état, sans plus, des sentiments qu'il éprouve afin de les rendre conscients de l'effet que la situation vécue par le groupe produit sur lui (ES). En agissant ainsi, l'enseignant espère aider les élèves à prendre conscience des conséquences de leurs comportements. Des réactions telles que "Votre manque d'attention me dérange", "Je me sens frustré par vos retards" ne font qu'exprimer le ressenti de l'enseignant par rapport aux comportements des élèves et ne sont pas dirigées contre leur personne.

Reconnaît les sentiments (RS)

Les élèves éprouvent parfois des sentiments tels que la colère, la frustration, l'ennui, le besoin de reconnaissance par les pairs, le besoin d'attention, la peur de l'échec qui sont bien souvent à la source de problèmes de discipline. Le fait que l'enseignant prête peu d'attention dans son enseignement aux manifestations de sentiments négatifs exprimées par les élèves contribue, jusqu'à un certain point, à leur montrer que leurs besoins ne sont pas pris en considération. Cette attitude de l'enseignant est souvent à la source de nombreux comportements perturbateurs qui pourraient être évités si l'enseignant était plus réceptif aux manifestations de sentiments négatifs des élèves dans le choix des mises en situation d'apprentissage. De plus, la reconnaissance par l'enseignant des sentiments des élèves par des affirmations telles que: "Vous avez l'air fâchés", "Vous semblez contrariés" ou par des questions les invitant à s'exprimer: "Qu'est-ce qui fait que tu as réagi de cette façon?",

permettent aux élèves de réaliser que l'enseignant prend en considération leurs besoins, ce qui, en retour, les rend plus réceptifs aux demandes éventuelles de l'enseignant.

Suscite un arrangement (SA)

Lorsqu'un incident représente un conflit d'intérêt entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves et que cet incident présente un impact important sur le bon déroulement du cours, l'enseignant peut décider de régler le problème en impliquant les élèves dans une recherche de solution acceptable pour les deux parties. En somme, l'enseignant cherche à régler le problème par la négociation plutôt que par l'affrontement et en évitant le plus possible les rapports de force. Cette réaction repose sur le postulat qu'un conflit n'a rien de nocif en soi, car tout travail en groupe entraîne nécessairement des différends qu'il faut apprendre à solutionner de façon équitable. Le rôle de l'enseignant qui veut susciter un arrangement entre les parties consiste a) à définir le conflit, à identifier le problème; b) à faire en sorte que chacun suggère des solutions possibles; c) à favoriser que les deux parties, après avoir évalué le pour et le contre des solutions, en choisissent une; d) à les aider à décider des modalités qui permettront d'appliquer la solution; e) à leur faire penser d'évaluer les résultats de cette décision dans des délais raisonnables. Cette négociation s'avère assez longue et peut généralement être faite en fin de séance ou après la séance. Entre également dans cette catégorie, une intervention où l'enseignant offre un réel choix de solutions dans le but de régler un conflit. La réaction de l'enseignant peut être classée dans cette catégorie à condition que l'élève fasse partie jusqu'à un certain point, du processus de résolution de problème.

Encourage l'élève (En)

L'enseignant a parfois avantage à terminer sa réaction au comportement perturbateur sur une note positive. En encourageant l'élève à améliorer son comportement, l'enseignant démontre que l'élève est une personne importante pour lui. Cette attention de l'enseignant

permet aux élèves de réaliser qu'il n'existe pas de conflit entre les intérêts de l'enseignant et les leurs.

6.4 LA DURÉE DE LA RÉACTION

La durée des incidents disciplinaires est très variable et dépend en bonne partie de la patience de l'enseignant et de la stratégie qu'il favorise pour faire face à cette situation. Ainsi, bien des enseignants vont avoir une succession de réactions. D'autres profitent d'une inobservance pour rappeler le règlement en cause et le justifier. Par ailleurs, certains décident de dénouer le conflit sur le champ. L'observateur note en termes de secondes et de minutes, selon le cas, la durée complète d'un épisode disciplinaire, ce qui comprend les comportements perturbateurs des élèves et les réactions de l'enseignant.

6.5 L'EFFET DE LA RÉACTION

Il apparaît intéressant de noter l'impact que les réactions de l'enseignant ont sur les comportements perturbateurs des élèves. Sans surestimer l'efficacité des réactions de l'enseignant dans l'immédiat, il n'en demeure pas moins qu'une modification des comportements inappropriés dénote, dans une certaine mesure, que l'enseignant exerce un leadership au sein de ses élèves et que ses interventions sont prises en considération. L'observateur est invité à noter l'abréviation "C" si l'élève modifie son comportement dans le sens attendu et à indiquer "SC" s'il ne change pas son comportement. De plus, l'observateur note l'abréviation "CI" si l'incident disciplinaire a interrompu la classe et "CNI" si l'incident n'a pas interrompu le déroulement de la classe.

6.6 LES SOURCES DES INCIDENTS

Le fait d'être présent et d'observer particulièrement les inobservances des élèves et les réactions de l'enseignant pendant les diverses parties de la séance permet à l'observateur de formuler des hypothèses pour expliquer les comportements perturbateurs des élèves. Sans mésestimer des causes qui peuvent être associées à l'histoire personnelle de l'enseignant et des élèves, il existe des causes immédiates qui peuvent expliquer, en bonne partie, les

comportements perturbateurs les plus courants. Ces causes ont été retenues pour fournir à l'observateur un cadre de référence utile afin de l'aider à formuler ses propres hypothèses.

L'activité (Act)

Les comportements perturbateurs envers l'activité laissent supposer que l'activité qui figure au programme ne convient pas au goût des élèves ou ne correspond pas à leur degré d'habileté. En ce sens, l'activité est mal acceptée ou tout simplement refusée par l'élève. Dans le cas des activités présentant un apprentissage à caractère technique ou tactique, bien des élèves ne se sentent pas concernés par les activités et manifestent leur manque d'intérêt en se désengageant de diverses manières. Par ailleurs, dans des activités où la forme jouée prime, des élèves éprouvent parfois de la difficulté à tirer satisfaction de leur participation et par peur du ridicule ou par manque d'intégration au groupe recourent souvent à des comportements inappropriés pour manifester leur déception.

La procédure (Pr)

Les règlements de l'école et les règles de conduite à suivre pendant les cours d'éducation physique apparaissent parfois à certains élèves comme des entraves à leur liberté. Ceux-ci expriment alors leur désaccord en empruntant des comportements empreints plus ou moins de réticence.

Le mode d'organisation (MO)

Bien souvent, les modes d'organisation choisis par l'enseignant peuvent devenir des sources de comportements perturbateurs par l'attente ou la confusion qu'ils provoquent.

L'enseignant (Ens)

Le leadership de l'enseignant de même que son style d'enseignement ainsi que ses traits de personnalité peuvent être, à l'occasion, plus ou moins compatibles avec le type de

relation qui convient, compte tenu de l'histoire de vie de ce dernier et des problèmes existentiels avec lesquels il est confronté.

Les élèves (Él)

Une leçon d'éducation physique offre de nombreuses situations qui peuvent s'avérer des moments privilégiés pour favoriser la croissance personnelle des élèves. En contrepartie, ces activités sont l'occasion de confrontation entre les élèves. Ainsi, certains de ceux-ci ressentent des incompatibilités entre eux suscitées par leurs traits de personnalité, leur façon d'établir des rapports avec les autres, de s'affirmer et de coopérer dans un contexte souvent compétitif. Les grossièretés, les agressions, les conduites dangereuses sont souvent liées à la présence de ces incompatibilités entre des élèves.

Le fait d'être hors plateau (HP)

Les élèves dispensés du cours pour une raison quelconque et ceux qui sont momentanément en attente dans la pratique d'un jeu collectif, par exemple, deviennent des élèves "hors plateau", des non-participants. Ce statut précaire les place dans une situation de spectateurs et les incite bien souvent à trouver des "centres d'intérêt" qui sont difficilement conciliables avec la bonne marche d'un cours.

Horaire (H)

Le moment de la journée ou de la semaine où se déroule un cours peut contribuer à expliquer la présence de comportements perturbateurs.

6.7 LA REPRISE DE L'INCIDENT

Il arrive parfois qu'un incident disciplinaire semble bel et bien terminé et que, pour une raison quelconque, il se reproduit à un autre moment de la séance en mettant en présence le ou les mêmes élèves. L'observateur relate une reprise d'incident en utilisant la

terminologie propre aux comportements perturbateurs des élèves et aux réactions de l'enseignant.

7. EXEMPLES DE CODAGE D'INCIDENTS DISCIPLINAIRES (Voir "Fiche d'observation d'incidents disciplinaires" en annexe)

1. Les élèves sont rassemblés près du tableau et écoutent les explications de l'intervenant (Ex) qui portent sur la défensive de zone au basketball. Pierre et Sylvie commencent à jaser entre eux (Ba) pendant que l'intervenant parle. Ce dernier fixe son regard sur eux pendant quelques secondes (DC) tout en poursuivant son discours. Pierre et Sylvie perçoivent le regard de l'intervenant et cessent immédiatement de bavarder (C).

2. Le groupe est en situation de jeu au basketball (J). Patrick reçoit une passe et se dirige seul vers le panier. Luc se met à sa poursuite, l'accroche et l'empêche ainsi de lancer au panier (Agr). Mécontent, Patrick pousse violemment Luc qui tombe au sol (Agr). L'intervenant s'interpose rapidement entre les deux élèves et retire Patrick du jeu pour le reste de la partie (AC).

3. Les élèves se rassemblent pour le début du cours. L'intervenant les interroge sur les habiletés pratiquées au cours précédent. Suzanne n'écoute pas les propos de l'intervenant et regarde ce qui se passe dans le gymnase adjacent (ED). L'intervenant la voit mais ne réagit pas (Ig) et Suzanne continue à porter attention à ce qui se passe dans le gymnase voisin (SC).

4. Le groupe est en situation de jeu au volleyball (J). Sylvain, Marc et Simon sont dans l'une des équipes qui ne participent pas à l'action (HP). Ils sont assis sur un banc en attendant que ce soit à leur équipe de prendre place sur le terrain. Après des taquineries verbales assez corsées (Ha), les trois élèves se mettent à lutter amicalement entre eux sur le bord du terrain (SC). L'intervenant les invite à s'asseoir bien sagement (DC),

sinon il leur dit qu'il les pénalisera en leur faisant rater leur tour sur le jeu (EC). Sylvain, Marc et Simon vont s'asseoir et restent bien tranquilles (C).

5. L'intervenant explique le déploiement de la contre-attaque rapide au handball (Ex). Josée fait rebondir son ballon par terre à deux reprises pendant que l'intervenant parle (FB). Ce dernier la somme de garder son ballon dans ses mains (DC). Josée cesse de faire bondir son ballon (C).

6. Les élèves se présentent au gymnase pour leur cours d'éducation physique (Av). L'intervenant est occupé à installer des appareils de gymnastique. Suzanne est déjà prête pour le cours et prend l'initiative de faire des roulades avant sur un tapis. Benoît s'approche d'elle et s'amuse à déplacer le tapis chaque fois qu'elle s'apprête à faire une roulade (Ha). Cette situation rend Suzanne mécontente. L'intervenant observe la scène et ne réagit pas (Ig). Benoît continue à contrarier Suzanne (SC).

7. Pendant qu'un enseignant explique (Ex), deux élèves tiennent une conversation à voix élevée gênant de la sorte l'écoute des autres élèves (Ba). L'enseignant cesse ses explications (CI) et leur dit "Je suis ennuyé par votre bavardage (ES) parce que je perds ma concentration (DR). Si vous continuez de la sorte, je vais être obligé de vous retirer du jeu (EC). Le bavardage cesse (C) et l'enseignant reprend ses explications.

8. Après avoir manqué un smash au volleyball (J), un élève s'agrippe au filet (Mat). L'enseignant intervient en criant "Claude!" (DC). Celui-ci lui répond de ne pas prendre les nerfs! (EG). L'enseignant lui rappelle que les grossièretés ne sont pas tolérées dans le cours et que la prochaine fois il devra subir la conséquence de ses actes (FR). En écoutant ces commentaires, l'élève baisse la tête (C).

9. Avant le début du cours (Av), l'enseignant demande aux élèves de se réunir autour de lui. Il leur signale que lors du dernier cours, tous ont quitté le gymnase en vitesse (QS) et qu'il a été obligé de remiser tout seul les ballons et le filet de volleyball. Il leur

mentionne qu'il a été frustré par cet événement (ES) d'autant plus qu'il était attendu pour une réunion (DR). Il leur demande qu'est-ce qu'ils pourraient faire pour que cette situation ne se représente plus (SA). Après avoir proposé quelques scénarios, les élèves choisissent de former quatre équipes de sept élèves qui tour de rôle placeront le matériel dans la remise. Il est convenu que si un groupe ne s'acquitte pas de sa tâche tel qu'entendu, il devra remiser le matériel pendant deux semaines consécutives (EQ).

10. Bien souvent des élèves tentent de se mettre en valeur en adoptant une conduite inappropriée qui nécessite une intervention immédiate de l'enseignant. Ainsi, lors d'une situation de jeu au soccer (J), un défenseur est dépassé par un ballon lobé. Ce dernier arrête le ballon avec la main, afin que le joueur adverse démarqué ne puisse recevoir cette passe (ER). L'enseignant réagit à ce geste anti-jeu en criant à Louis "Tu te sers de tes mains" (Dé). Tu n'as pas le droit au soccer d'utiliser tes mains, je te l'ai dit à plusieurs reprises" (FR). Dans le jeu de soccer, ce geste anti-jeu est sanctionné par la carte-jaune, ici ça te mérite un deux minutes de puniton (AC)".

11. Des élèves pratiquent des exercices à la trampoline (Ed) et l'enseignant réalise que François "saute" son tour (AP). S'approchant de ce dernier, il lui dit: "Vas-y, c'est à ton tour" (DC). Manifestement, l'élève fait semblant de ne pas comprendre (RC). L'enseignant lui mentionne "Tu ne pratiques pas" (Dé). L'élève lui répond qu'il préfère ne pas faire l'exercice. L'enseignant reprend en disant "Se pourrait-il que tu aies peur? (RS). "Oui" répond l'élève. "Fais des sauts verticaux (DC), je vais te surveiller personnellement ... tu es capable de faire cet exercice facilement (En)". L'élève s'exécute et réussit (C).

12. Durant la pratique du lancer au panier (Ed), Gilles arrête soudainement de pratiquer (AP). L'enseignant s'approche et lui dit: "Tu ne pratiques plus?" (Dé). "Tu sembles contrarié" (RS). Gilles répond "C'est à cause de Pierre qui ne cesse de m'agacer". L'enseignant lui répond "Ne t'occupe plus de lui, je vais lui parler ... continue à pratiquer (DC). De toute façon, généralement, vous vous entendez assez bien ensemble (En)".

RÉFÉRENCES

- Brunelle, J., Talbot, S., Achard, B., Tousignant, M., Bérubé, G. (1975). L'observation structurée de l'enseignement de l'éducation physique. Mouvement, 10(4), 195-209.
- Côté, R. (1991). La discipline scolaire. Montréal: Éditions Agence d'ARC Inc.
- Dawoud, M. (1987). Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer. Revue des sciences de l'éducation, XIII(2), 224-237.
- Fernandez-Balboa, J.M. (1990). Helping novice teachers handle discipline problems. JOPERD, Septembre.
- Fernandez-Balboa, J.M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education students teachers regarding pupil misbehaviors. Journal of Teaching in Physical Education, 11, 59-78.
- Kennedy, E. (1982). Discipline in the physical education setting. The Physical Education, 39, 91-94.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., Hunt, E.B. (1977). A system for the behavioral assessment of athletics coaches. Research Quarterly, 48.

ANNEXE B

Systeme d'appréciation de la motivation
en éducation physique (SAMPEP)

Fiche d'inscription de la durée des moments de la leçon

Avant (Av)

Moment qui précède le début du cours pendant lequel les élèves mettent leur costume dans le vestiaire et se présentent sur le plateau pour participer à la leçon.

Introduction (Int)

Temps pris par l'enseignant pour informer les élèves de sujets tels que: les objectifs et le contenu du cours, les affaires de gestion, les activités à venir.

Échauffement (Éch)

Partie de la leçon consacrée à faire des exercices destinés à élever la température corporelle et à solliciter l'amplitude articulo-musculaire.

Explication (Ex)

Temps pris par le stagiaire à divers moments de la leçon pour expliquer aux élèves les exercices à faire et les modes d'organisation à prendre.

Transition (Tr)

Moments de la leçon où les élèves se préparent à exécuter les activités en allant se placer et en disposant l'équipement. De plus, il y a un moment de transition lorsque les élèves se déplacent pour venir écouter des explications ou commentaires du stagiaires durant les exercices.

Éducatif (Ed)

Partie de la leçon consacrée à la pratique d'habiletés à caractère technique ou tactique qui présente souvent un processus d'enseignement-apprentissage analytique.

Jeu(J)

Partie de la leçon consacrée à la pratique d'activités sous forme jouée qui présente souvent un processus d'enseignement-apprentissage global.

Retour au calme (RCa)

Partie de la leçon consacrée à des mises en situation de récupération physique et mentale.

Conclusion (Co)

Temps pris par le stagiaire pour faire un bilan à la fin de la leçon.

Après le cours(Ap)

Moment qui suit la fin de la leçon pendant lequel les élèves prennent leur douche et remettent leurs vêtements.

Fiche d'appréciation des éducatifs et des jeux proposés par le stagiaire

Motivation de la tâche

Les éducatifs et les jeux doivent être stimulant et porter un défi pour que les élèves s'impliquent correctement dans la tâche. On reconnaît une tâche motivante par les cinq critères suivant:

1-le dynamisme de la tâche; qui correspond aux parties du corps impliquées dans l'action. La tâche motivante demande à l'élève de se mouvoir à travers plusieurs mouvements, où tout le corps est impliqué.

2-l'originalité de la tâche; qui est associée à l'étonnement, la curiosité de l'élève.

3-la charge de la tâche; qui est représentée par le niveau de difficulté de la tâche. Cette difficulté doit être adaptée au niveau d'habileté des élèves.

4-l'ouverture de la tâche; qui correspond au nombre de variations qu'elle permet. Où les changements sont possible pour l'élève, de façon à adapter la tâche à son niveau d'habileté, à ses idées d'évolution.

5-le sens de la tâche; qui se manifeste par le lien entre l'objectif de la leçon et la tâche à exécuter.

Après observation, le codeur inscrit dans la colonne la cote correspondante au nombre de critères qu'il a dénombré dans la réalisation de la tâche;

- la cote "1", signifiant que la tâche est peu motivante, présente 0 ou 1 critère,
- la cote "2", signifiant que la tâche est motivante, présente 2 ou 3 critères,
- la cote "3", signifiant que la tâche est très motivante, présente 4 ou 5 critères.

Niveau de réussite de la tâche (difficulté de la tâche)

Un élève qui réussit trop facilement la tâche ou qui ne parviendra jamais à réussir la tâche ne trouvera pas intéressant de pratiquer l'éducatif ou le jeu. Celui-ci sait que ses efforts sont inutiles et sera porté à abandonner ou à déformer l'activité. Un niveau de difficulté approprié encourage l'élève à travailler pour progresser et atteindre un but qu'il s'est fixé.

Aussi, il peut arriver que le niveau de réussite est approprié au début de l'activité mais que le temps alloué à la pratique soit trop long ou que l'activité n'offre pas d'ouverture à l'élève afin qu'il puisse adapter la tâche à son niveau de réussite. La technique du balayage est donc utilisée afin de connaître le niveau de réussite tout au long de l'activité. Le codeur indique le nombre d'élève qui réussit la tâche en effectuant un balayage à toutes les 15 secondes lorsque l'activité a une durée de plus d'une minute et à toutes les 10 secondes lorsque l'activité a une durée inférieure à une minute.

Engagement moteur

Le temps que l'élève passe à pratiquer une tâche est une des clés à sa réussite. Le codeur inscrit le nombre d'élève engagé à faire la tâche. La technique de balayage est aussi utilisée et les temps de codage sont les mêmes que le niveau de réussite de la tâche vu précédemment.

Lien entre l'objectif et l'apprentissage

La tâche à exécuter par l'élève a-t-elle un sens pour lui. Pourquoi faire cette tâche et pas une autre? Quel est le but de cette tâche? Le stagiaire doit utiliser un message clair pour lancer son activité de façon à stimuler ses élèves. L'objectif d'apprentissage doit être précisé lors des explications de la tâche de façon à ce que l'élève sache pourquoi et dans quel but il exécutera la tâche. Ainsi le stagiaire a-t-il fait mention des objectifs:

1- Oui

2- Non

3- Oui, mais c'était inapproprié

0- Ne s'applique pas

Fiche d'appréciation des explications du stagiaire

Tâche

Les explications données par le stagiaire sur la tâche concernent la façon d'exécuter le mouvement ou de faire le jeu. Ces explications peuvent être fait dans un but tactique ou technique, c'est-à-dire expliquer les règles du jeu ou comment effectuer un mouvement.

Clarté

Afin de savoir si les explications, données par le stagiaire, sont claires, le codeur doit se fier sur les critères suivants:

- 1- Peu clair les consignes données par le stagiaire sont inutiles. Elles ne guident pas l'élève pour réussir bien réussir la tâche.
- 2- Clair Les consignes sont des critères de réussite. Ces critères peuvent être parfois difficile à utiliser par l'élève mais très utile au stagiaire pour évaluer la réussite de ses élèves.
- 3- Très clair Le stagiaire donne des repères externes et/ou internes aux élèves de façon à ce qu'ils puissent s'auto-évaluer. Deux ou trois consignes sont suffisantes.
- 0- Ne s'applique pas. Le stagiaire n'a pas à donner d'explication sur la tâche.

Une première sous-case (Co) sert à indiquer la côte selon les consignes énoncées précédemment. La deuxième sous-case sert à observer l'attitude des élèves. On peut en juger soit par leur façon de faire la tâche (le respect des règles) ou soit par le temps qu'ils prennent à commencer la tâche une fois qu'ils sont en position. On indique:

1- Peu clair

2- Clair

3- Très clair

0- Ne s'applique pas

Concision

Le message doit être bref et complet. Lorsque le message est trop long, les élèves démontrent souvent des signes d'impatience en étant distraits ou en bavardant. Et lorsque le message est trop court on peut sentir une confusion dans le groupe. Les élèves tardent à commencer la tâche, essaient de trouver une façon de faire ou bien souvent observent un partenaire qui semblent avoir compris et procèdent ensuite par imitation. Les explications données par le stagiaire sur la tâche sont:

1- Trop court (manque d'explication)

2- Adéquat

3- Plus long que nécessaire

0- Ne s'applique pas

Démonstration

Le stagiaire explique en démontrant la tâche à faire soit en l'aide d'un ou plusieurs élèves ou en la faisant lui-même.

1- Il n'y a eu aucune démonstration de fait

2- La démonstration aide à la compréhension des élèves

3- La démonstration est inappropriée

0- Ne s'applique pas

Organisation

Ces explications concernent la façon de procéder: comment commencer la tâche, comment la terminer et quelques consignes de sécurité lorsque c'est nécessaire. Ces consignes d'organisation ne doivent pas être mêlées avec les consignes désignées à l'exécution de la tâche.

Clarté

Afin de savoir si les explications données sur l'organisation sont claires, le codeur doit se fier aux consignes suivantes:

1- Peu clair il n'y a pas de consigne d'organisation qui indique aux élèves comment commencer ou comment terminer la tâche. Les consignes d'organisation sur la tâche sont entremêlées avec les consignes d'organisation.

2- Clair pour être qualifié de moyennement clair, les explications doivent contenir soit des informations sur "comment commencer la tâche" ou "comment terminer la tâche".

3- Très clair pour être qualifié de très clair, les explications du stagiaire doivent contenir des consignes qui indiquent comment commencer la tâche et comment la terminer. Il y a présence de consignes de sécurité lorsqu'il y a lieu.

0- Ne s'applique pas

Concision

Le message doit être bref et complet. Lorsque le message est trop long, les élèves démontrent souvent des signes d'impatience en étant distraits ou en bavardant. Et lorsque le message est trop court on peut sentir une confusion dans le groupe. Les élèves tardent à s'organiser pour commencer la tâche, essaient de trouver une façon de faire ou bien souvent, observent un partenaire qui semble avoir compris et procèdent ensuite par imitation. Les explications données par le stagiaire sur l'organisation sont:

1- Trop court (manque d'explication)

2- Adéquat

3- Plus long que nécessaire

0- Ne s'applique pas

Démonstration

Le stagiaire explique en démontrant l'organisation pour exécuter la tâche à faire soit en l'aide d'un ou plusieurs élèves ou en la faisant lui-même.

1- Il n'y a eu aucune démonstration de fait

2- La démonstration aide à la compréhension des élèves

3- La démonstration est inappropriée

0- Ne s'applique pas

Enthousiaste

Les explications données par le stagiaire doivent être faites d'une manière à intéresser les élèves. Le ton de voix, les mots utilisés et les déplacements du stagiaire durant qu'il donne ses explications sont de bons indices de l'enthousiasme de l'enseignant.

1- Pas enthousiaste

2- Neutre

3- Enthousiaste

0- Ne s'applique pas